



LA CUESTIÓN EDUCATIVA

FORMAS Y ACTORES EN DEBATE



Angélica De Sena (coordinación)



USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR

LA CUESTIÓN EDUCATIVA: FORMAS Y ACTORES EN DEBATE

Angélica De Sena
(coordinación)

La cuestión educativa : formas y actores en debate / Florencia Chahbenderian ... [et al.] ;

coordinación general de Angélica De Sena. - 1a ed adaptada. - Ciudad Autónoma

de Buenos Aires : Universidad del Salvador, 2020.

146 p. ; 22 x 16 cm.

ISBN 978-950-592-254-3

1. Ciencias de la Educación. I. Chahbenderian, Florencia II. De Sena, Angélica, coord.

CDD 370

Fecha de catalogación: 26/11/2019

© 2019, Ediciones Universidad del Salvador

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

Impreso en Buenos Aires, Argentina.

Consejo Editorial

María Soledad Herrera

Maura Ooms

Oscar De Majo

Marina Liliana Guidotti

Marisa Vites

Diseño y diagramación: David Nudelman

Comité de Referato

Dra. Ada Espinoza, Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (Venezuela).

Mag. Carolina Villada Castro, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSCDLLE (Brasil).

Dr. Diego Quattrini, CONICET-Universidad Nacional de Villa María, Córdoba.

Dra. Gabriela del Valle Vergara, Universidad Nacional de Rafaela, CONICET.

Dra. Gloria Clemencia Valencia González, Universidad de Manizales (Colombia).

Ddo. Juan Cabó Rodríguez Universitat Ramon Llull, Barcelona (España).

Dra. Mirna Acosta, Universidad Nacional Rafael María Baralt (Venezuela).

Dra. Rocío Belén Martín, CONICET-Universidad Nacional de Villa María, Córdoba.

Dra. Súlmar Esmirna Reyes Hernández, Universidad Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional UNEFA, Núcleo Falcón (Venezuela).

Índice

Prólogo. <i>Máximo Paz</i>	7
A modo de introducción. La cuestión educativa: formas y actores en debate. <i>Angélica De Sena</i>	11
Apostillas sobre consumo, educación para el consumo y educación de las emociones. <i>Angélica De Sena y Florencia Chahbenderian</i>	19
¿Una escuela para los padres o una escuela para los hijos? Propuesta de un modelo de segmentación de la oferta y demanda de escuelas privadas. <i>Adrián Kohan, Adriana Rosenkranz y Sabrina Bujons</i>	41
¿Qué importa de una escuela? Identificando los atributos, necesidades y expectativas que median la elección de escuelas privadas. <i>Adrián Kohan, Adriana Rosenkranz y Sabrina Bujons</i>	59
Jóvenes egresados de la escuela secundaria en Argentina y los primeros años posegreso. Un estudio sobre las transiciones educación-trabajo de jóvenes que viven en la Ciudad y Provincia de Buenos Aires. <i>Agustina María Corica</i>	85
El Programa Ciudadanía Porteña. Educación y estrategias para la interrupción de los circuitos de reproducción intergeneracional de la pobreza. <i>Mariana Colotta y Adriana Presa</i>	109
Abordaje con TIC del desarrollo resiliente: la experiencia del grupo RESIL-TIC-USAL, <i>Walter Temporelli</i>	123

PRÓLOGO

La cuestión educativa: formas y actores en debate

Serendipia

Tal vez uno de aquellos términos que pertenecen hoy a una selecta galería de palabras de moda en el ejercicio de los discursos sociales que intentan, en forma algo *snob*, “decorar” la inexplicable e intrincada red pluricausal que compone ese escenario cotidiano que denominamos realidad.

Serendipia. La escueta definición de este concepto que nos brinda la versión digital del diccionario de la Real Academia Española es la siguiente: “Hallazgo valioso que se produce de manera accidental o casual”. Otros recursos digitales nos explican que la serendipia es un término que se origina aproximadamente en el año 1774 y a partir de la imaginación de Horacio Walpole, IV conde de Orford, conocido comúnmente como Horace Walpole. Era un innovador y creativo arquitecto y político británico, primo del marino Lord Nelson, y acuñó la palabra *serendipity* a partir de la lectura de un cuento tradicional de origen persa denominado “Los tres príncipes de Serendip”.

En este cuento, los protagonistas, que son miembros de la realeza de la isla Serendip, (antiguo nombre persa de la isla de Ceilán, la actual Sri Lanka) solucionaban sus problemas a través de increíbles casualidades. Con el tiempo, esta palabra fue cayendo en desuso y luego se olvidó, aun cuando numerosos e importantes acontecimientos científicos, políticos y culturales que jalaron nuestra historia occidental coinciden exactamente con el concepto y cumplen las leyes de arbitrariedad que contiene. Hasta que hoy, en nuestra (¿pos?) modernidad líquida, fluida, etc., nos reencontramos con la recuperación del término, adosándolo a la galería de ideas *vintage*, que decoran perfectamente el léxico del intelectual y su tópica anecdótica; la cual a su vez le permite denotar (y connotar) la sapiencia sobre las cosas de este mundo. Y, por supuesto, que tiene bien plantados los pies sobre esta tierra que se denomina modernidad.

Ahora bien, lo interesante de esta palabra, serendipia, es lo que ella encierra desde un punto de vista semántico. Y es justamente en esa arbitrariedad significativa que Walpole inauguró en donde identificamos el encanto de comprender que, en ocasiones, nuestras acciones no pla-

nificadas nos conducen a resultados importantes. Esta idea nos lleva a una situación de alto contraste frente a la lógica de hiperplanificación y cuantificación de los recursos-procesos-resultados que se instala como macrodiscurso. Una superestructura ideológica que claramente ha alcanzado (desde hace décadas) la dinámica de los procesos de producción de la industria intelectual (entre muchos otros). Una lógica que nos obliga a entender y definir *qué, cuánto y en qué plazo* vamos a producir, *antes* de comenzar una actividad intelectual que debe estar delimitada, especificada, tipificada y luego medida y controlada en sus entregables.

Una situación que niega el valor intrínseco de la serendipia como fenómeno social y cultural, pero que también niega por ejemplo el origen de una de las revoluciones más importantes y con más propaganda de nuestro siglo: Internet y la revolución digital, ambos proyectos concebidos en su origen con un propósito bélico orientado a la defensa de los “valores occidentales versus la amenaza del comunismo”. Empresas que luego de iniciadas fueron retomadas por el mundo universitario. Y el mundo académico de la educación superior norteamericana produjo la serendipia, que finalmente logró la revolución: la investigación tecnológica por la investigación en sí misma. Tomando el dinero de la inversión bélica y continuando adelante sin motivos precisos o aparentes, por el mero placer de hacerlo, de innovar y de buscar en forma intuitiva sin razón. Negando las justificaciones iniciales del proyecto, enfocándose en lo creativo y disruptivo. El proceso *random*, que luego permitió la emergencia del fenómeno intelectual (primero) y social-global (después) que hoy conocemos como sociedad digitalizada.

Y es este espíritu no lineal, casi lateral, el que hoy deseamos recuperar en este libro dedicado a la cuestión educativa. Porque si hay hoy en Argentina un área que merece la atención de un pensamiento disruptivo y creativo es la educación. Por eso en este libro recorreremos las vinculaciones nodales entre los hilos conductores de consumo- educación-pobreza-desarrollo social-tecnología. Con la convicción de que el presente texto plantea algunas buenas preguntas y no tantas presuntuosas afirmaciones. Y la idea de que prestarle atención a la escuela como objeto de estudio es un proceso significativo que nos revalúa, al autor y al lector, frente a las múltiples devaluaciones que la sociedad argentina continúa sufriendo en distintos niveles.

Para finalizar, una sutil discriminación: la serendipia, si bien implica un proceso casual, también tiene sus exigencias, necesita de un investigador atento y por sobre todo abierto a lo inesperado. Activo.

Prólogo

El lector podrá y sabrá evaluar la calidad de este libro. Lo que podemos acreditar sobre los autores es haber sostenido siempre esa actitud pluralista y de asombro frente a lo que no teníamos pensado encontrar, pero allí estaba.

Julio de 2017,
Dr. Máximo Paz
Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación
y de la Comunicación Social
Universidad del Salvador
Buenos Aires, Argentina

A modo de introducción. La cuestión educativa: formas y actores en debate

Angélica De Sena¹

Así como a fines del siglo XIX emergió, desde el marco de la Revolución Industrial, la necesidad de reparar en la *cuestión social* donde uno de los nudos de las problemáticas de las sociedades centrales lo constituía la explotación de los trabajadores en especial la de niños, niñas y mujeres, hoy emerge en el contexto de la Revolución 4.0 la *cuestión educativa* en términos de las desarticulaciones y desigualdades que provocan las emergentes formas de gestión del trabajo y las competencias de “reproducción” de los sujetos a escala planetaria.

Hoy, preguntarse cuáles son las posibles conexiones entre trabajo, educación y revolución 4.0 en los contextos de Sur Global es una urgencia y una necesidad. Miles de millones de niños, niñas, jóvenes y adolescentes sin acceso a la educación y/o sin posibilidad de completar los ciclos institucionales conviven al mismo tiempo con grupos cada vez más reducidos de esas mismas edades que han “entrado” en la era digital.

Ciudades inteligentes, industrias inteligentes, sistemas ciberfísicos (internet de las cosas, nube); ciberobots, automatización total y revolución 4.0 son términos a los cuales nos hemos acostumbrado. La importante consultora McKinsey señala a

la Industria 4.0 como una nueva fase en la digitalización del sector manufacturero, impulsada por cuatro motores: aumento de los volúmenes de datos que manejan las empresas industriales; ordenadores cada vez más potentes y baratos; capacidad de analizar los datos de los procesos; y continua mejora en la interacción de personas con máquinas, robots e impresoras 3D (Buer y Wee, 2015, p.1²).

La revolución 4.0 es portadora de prácticas sociales y modalidades de interacción donde los dispositivos móviles juegan un rol muy especial en el contexto de la expansión de prácticas globales.

1. angelica.desena@usal.edu.ar

2. La traducción es nuestra

Las habilidades, destrezas y disposición a la acción que exigen estas “nuevas” maneras de relaciones sociales implican modificaciones sustantivas en el Estado, el mercado y los agentes socializadores. Es en dicho contexto que la educación no será la misma que aprendimos a construir, discutir y criticar en el siglo xx. Desde el saber cómo funciona una tarjeta en tanto medio de portación de dinero virtual, pasando por la accesibilidad a información de ubicación georreferenciada hasta llegar a la oferta de bienes y servicios según perfiles y segmentaciones logradas en y a través de la red y redes, involucran solo la punta del iceberg de las demandas y desafíos de qué y cómo hacer que se le presentan al sistema educativo en la actualidad.

En este marco, hace eclosión lo que desde la década de los 70 se viene discutiendo como “economía basada en el conocimiento”, entendida

como la producción de bienes y servicios basados en actividades de conocimiento intensivo que contribuyen a un ritmo acelerado de avance tecnológico y científico, así como una obsolescencia igualmente rápida. Sus componentes claves incluyen una mayor dependencia de las capacidades intelectuales que de los insumos físicos o de los recursos naturales, combinados con los esfuerzos para integrar mejoras en todas las etapas del proceso de producción. (Caruso, 2016, p. 410³).

En sociedades donde conocer y hacer se transforman, la educación se modifica: desde el aprestamiento básico, pasando por el contenido de la definición de analfabetismo hasta las competencias laborales socializadas/ enseñadas en los procesos educativos se modifican. Estas transformaciones implican la necesidad de redefinir nuestras perspectivas sobre actores y formas en la educación contemporánea.

En este contexto, pensar las renovadas conexiones entre mercado y Estado a través del consumo y las preguntas que ello inaugura para el sistema educativo es otra de las aristas del educar en y desde el Sur Global⁴. Uno de los rasgos de dichas conexiones es la transformación de la idea de “soberanía del consumidor”, que al modificarse acrecienta lo que Adam Smith escribió: “El consumo es el único fin y propósito de toda la produc-

3. La traducción es nuestra

4. Respecto a la noción de Sur Global, puede verse Scribano, Adrián (2012) *Teorías sociales del Sur: Una mirada post-independentista*. ESEditora/ Universitat. Editorial Científica Universitaria.

ción y el bienestar del productor debe ser asistido solo en la medida en que sea necesario para promover el del consumidor” (Smith, 1937, p. 625).

Así la modelación del consumo como clave para entender las ofertas educativas y la estructuración de los procesos educativos para “acompañar” la nueva centralidad del consumo involucran repensar las prácticas de adecuación a la demanda de las instituciones educativas.

Problematicar las prácticas de los padres frente a la oferta educativa es un camino para reflexionar sobre la socialización de los hijos y las hijas como consumidores. Las modificaciones de los “perfiles” de consumidores redefinen los de los productores, re-armando la socialización necesaria para que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes entiendan qué implica producir/consumir en el marco de la revolución 4.0.

Hoy estamos inscriptos en una redefinición de un sistema mundial que apela, nuevamente, a la masificación, tal como lo describió Erich Fromm en su clásico trabajo *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea. Hacia una sociedad sana*, pero ahora en la “economía de plataforma”:

Toda nuestra organización económica descansa sobre el principio de la producción y el consumo en masa. Mientras en el siglo XIX la tendencia general era a ahorrar, y no a permitirse gastos que no pudieran pagarse inmediatamente, el sistema contemporáneo es exactamente lo contrario. Todo el mundo es incitado a comprar todo lo que puede aun antes de haber ahorrado lo suficiente para pagar sus compras (Fromm, 1965, p. 95).

La educación no será una excepción, y la así llamada “uberización” con demandas de certificaciones flexibles no institucionalizadas presionarán en orden a la reestructuración de lo que identifiquemos como demanda y oferta educativa. “Ya” y “a medida” son las fantasías que reemplazan las ideas bancarias y tayloristas de la educación del siglo XXI operando un giro hacia el “sentirse bien” y abandonando el “saber más”.

Las transformaciones (reales y potenciales) descriptas hacen comprender cómo indagar a los trabajadores jóvenes o los jóvenes como trabajadores brinda la posibilidad de volver críticas las competencias y sensibilidades socializadas desde los procesos educativos. Los futuros consumidores son los trabajadores/productores que estamos formando hoy. Desde el para qué trabajar, pasando por el cómo y por qué se asocian cada vez más a las metas y estrategias del producir.

Son los jóvenes los que experimentan la dualidad educación-trabajo como uno de los desafíos estructurantes de su vida. La proximidad y dis-

tancia que las instituciones educativas tengan con la instanciación real de dichos desafíos será una manera de valorar sus aciertos y errores. La falta de trabajo a escala planetaria está asociada a la masificación de un consumidor globalizado, y esta a su vez a las herramientas y disposiciones que los procesos enteros de socialización facilitan a los jóvenes.

El giro de la economía mundial hacia la creación de estrategias estatales que garanticen el consumo como instrumento de economía política transforma la ya antigua disposición de “haciendo un trabajador se formaba un consumidor” en su radicalización en y a través del consumidor soberano como objetivo de la socialización. Ya no es suficiente ni posible una economía de pleno empleo, pero sí de máximo consumo, escenario donde adquieren relevancia los programas estatales de transferencia de dinero que se ensayan desde hace casi un siglo⁵ y que hoy ocupan un lugar central en todo el planeta.

En este marco la tensión protección/desprotección es uno de los ejes centrales de la educación como proceso de socialización y base de las transformaciones de capacidades y competencias. Hacer crítico el modelo mediante el cual se conecta garantía de ingresos con accesibilidad mínima de protección implica también pensar el rol de la educación y del mercado en las institucionalidades.

Desde finales de los años 70 del siglo pasado se ha discutido la tensión entre empleo, flexibilidad y competencias de modo creciente, lo que terminó en tres de los desafíos más extendidos en la actualidad: la así llamada economía de los pequeños encargos, la caducidad informativa de las competencias aprehendidas y la asistencia a los que no trabajan ni estudian.

El crecimiento de la así llamada *Gig Economy* ha dado lugar a ocupaciones como la de esa persona que trabaja manejando un Uber o que ofrece una habitación o una propiedad a través de Airbnb, que se extiende geográficamente, se globaliza tecnológicamente y aumenta las diversas formas de subempleos. Tareas para las cuales son demandadas “capacidades” cognitivo-afectivas que no, necesariamente, están articuladas a las formaciones curriculares tradicionales.

El internet de las cosas y las diversas y transversales digitalizaciones en el contexto de las profundas y rápidas innovaciones dejan en estado de obsolescencia muchas de las prácticas aprehendidas y a los sujetos en condiciones de precariedad y en búsqueda de reconversión/protección. Es este contexto el que agrava las múltiples y necesarias asistencias a los que ni

5. Al respecto puede verse De Angélica (dir) (2016) *Del Ingreso Universal a las ‘transferencias condicionadas’, itinerarios sinuosos*. Buenos Aires: ESEditora.

trabajan ni estudian como parte del juego tensional de sostener la demanda y contener el conflicto a través de las políticas sociales como agentes socializadores.

En este nuevo siglo provocan y advierten las múltiples formas y actores de la cuestión educativa, y desde aquí la presente publicación retoma algunos resultados de indagaciones desarrolladas por docentes de la USAL, dentro del Área de Investigación en Educación del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación y de la Comunicación Social de la Universidad del Salvador, de los últimos años. Comienza el recorrido con el capítulo de Angélica De Sena y Florencia Chahbenderian “Apostillas sobre consumo, educación para el consumo y educación de las emociones”, que revisa un elemento nuevo como es la “Educación para el consumo”. Las autoras parten de considerar que en el sistema capitalista el consumo es una práctica que, de un modo u otro, realizan y son promovidas a realizar todas las clases sociales, involucrándose así en un indeterminado juego de compra-venta y uso de elementos materiales, no materiales y simbólicos que no solo refieren a satisfacer necesidades, sino que configuran el “sentirse parte” y también en relación con la cuestión identitaria. En las últimas décadas, irrumpen diferentes estudios sobre el sentido del consumo: desde las miradas que lo promueven, como el marketing, hasta herramientas que lo moderan como la Educación para el consumo. El capítulo aborda desde una perspectiva analítica la cuestión del consumo y la Educación para el consumo y revisa su vínculo con las emociones.

En segundo lugar, se presenta el trabajo de Adrián Kohan, Adriana Rosenkranz y Sabrina Bujons, “¿Una escuela para los padres o una escuela para los hijos? Propuesta de un modelo de segmentación de la oferta y demanda de escuelas privadas”. Desde una mirada provocadora revisan el proceso de elección de las escuelas privadas por parte de madres y padres de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, planteando esta decisión como un proceso de *compra/contratación* que ubica a estos en los roles complementarios de *compradores y consumidores/usuarios del servicio*, perspectiva que resulta novedosa en relación con esta temática.

En esta línea continúa el mismo equipo de investigación con “¿Qué importa de una escuela? Identificando los atributos, necesidades y expectativas que median la elección de escuelas privadas”. Aquí los autores indagan respecto a las características del proceso de búsqueda y sus significaciones emocionales asociadas, identificando el conjunto de atributos que los padres y las madres toman en consideración escuela y los atributos valorados al momento de escoger una para sus hijos e hijas.

En este recorrido, se presenta en cuarto lugar el aporte de Agustina Corica “Jóvenes egresados de la escuela secundaria en Argentina y los primeros años postegreso. Un estudio sobre las transiciones educación-trabajo de jóvenes que viven en la Ciudad y Provincia de Buenos Aires”. El capítulo refiere a las transiciones educativas y laborales de jóvenes de distintos sectores sociales, egresados de escuelas medias en Argentina durante la última década. Parte de los debates sobre el vínculo entre la educación y el mundo del trabajo, considerando que los procesos van cambiando de sentidos y efectos según las posibilidades concretas de combinar, complementar o excluir la educación del trabajo. Y, por lo tanto, estos procesos van configurando trayectorias de vida diversas.

En quinto lugar, se presenta el escrito de Mariana Colotta y Adriana Presa “El Programa Ciudadanía Porteña. Educación y Estrategias para la interrupción de los circuitos de reproducción intergeneracional de la pobreza”. Las autoras parten de considerar que los Programas de Transferencias Condicionadas de Ingresos surgen en América Latina como la principal forma de intervención de los gobiernos para atender a la población en situación de pobreza, mediante la garantía de cierto nivel básico (en general mínimo) de ingresos monetarios. Desde aquí revisan el Programa Ciudadanía Porteña que se inscribe dentro de las políticas de protección social no contributiva y se constituye como un Programa de Transferencias Condicionadas de Ingresos a los hogares pobres e indigentes que residen en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Este Programa, que ha sido diseñado desde la perspectiva de los derechos, apunta a que todos los hogares de la ciudad puedan ejercer plenamente su condición de ciudadanos y a interrumpir los circuitos de reproducción intergeneracional de la pobreza a través de la inversión en capital humano. El capítulo efectúa una caracterización de este último y una revisión del rol de la mujer y el componente de educación y trabajo.

Como cierre, se presenta un trabajo de varios años de indagación de Walter Temporelli: “Abordaje con TIC del desarrollo resiliente: la experiencia del grupo RESILTIC-USAL”. El autor refiere al eje central del grupo RESILTIC: la capacidad de hacer frente a situaciones traumáticas con apoyo de TIC. Considera que las trayectorias existenciales de niños y adolescentes no necesariamente deben quedar sujetas a su pasado traumático, sino que, por el contrario, el sistema educativo está interpelado a intervenir en beneficio de la resiliencia, en especial los docentes, quienes en muchas ocasiones carecen de herramientas para detectar realidades tan complejas como las de personas que han sufrido situaciones traumáticas. Desde esta postura, el capítulo relata cómo el grupo lleva investigando estas temáticas a partir de

ciertos interrogantes, revisando si las TIC resultan aptas para el desarrollo resiliente.

Hasta aquí la presente apuesta inaugural de divulgación del esfuerzo de profesores, profesoras e institucional para llevar adelante investigaciones del área educativa. Por otro lado, es menester brindar un fuerte agradecimiento a las investigadoras y los investigadores que colaboraron como Comité de Referato.

En el marco de lo desarrollado, el presente libro intenta advertir de maneras diversas y plurales cómo en este comienzo de siglo la cuestión educativa implica la importancia que otrora tuviera la cuestión social.

Referencias bibliográficas

- Baur, C. and Wee, D. (2015). Manufacturing's next act. *McKinsey and Company*. Recuperado de <http://www.mckinsey.com/business-functions/operations/our-insights/manufacturings-next-act>.
- Caruso, L. (2016). "The 'knowledge-based economy' and the relationship between the economy and society in contemporary capitalism". *European Journal of Social Theory*, 2016, Vol. 19 (3), 409–430.
- Fromm, E. (1965). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea. Hacia una sociedad sana*. México, D.F: FCE.
- Smith, A. (1937). *La riqueza de las naciones*. New York: Modern Library Edición.

Apostillas sobre consumo, educación para el consumo y educación de las emociones

Angélica De Sena⁶
Florescia Chahbenderian⁷

Resumen:

En el sistema capitalista, es posible considerar al consumo como una práctica que, de un modo u otro, realizan y son promovidas a realizar todas las clases sociales, involucrándose en un indeterminado juego de compra-venta y uso de elementos materiales, no materiales y simbólicos que no solo refieren a satisfacer necesidades, sino que configuran el “sentirse parte” y también en relación a la cuestión identitaria. Durante las últimas décadas, en el círculo del sistema capitalista, irrumpen diferentes estudios sobre el sentido del consumo: desde las miradas que lo promueven, como el marketing, hasta herramientas que lo moderan. Entre dichas herramientas se encuentra la *Educación para el consumo*, considerada como un modo de promover comportamientos hacia un cambio de actitudes para contribuir a un desarrollo equilibrado basado en elecciones selectivas. En el presente capítulo, abordaremos ambas cuestiones proponiendo una reflexión teórica. Para ello, el trabajo se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, introducimos algunos aspectos sobre la noción de consumo como práctica social, para luego esbozar algunas cuestiones vinculadas con la Educación para el consumo. En segundo lugar, revisamos la noción de emociones y su vínculo con la Educación para el consumo. Por último, proponemos algunas reflexiones preliminares con el fin de abrir nuevas líneas de análisis.

Palabras clave: Consumo; Educación para el consumo; emociones.

Introducción

El presente artículo es fruto del proyecto de investigación “Consumo, Emociones, Políticas Sociales y Educación para el consumo”⁸, y se enmarca dentro

6. angelica.desena@usal.edu.ar

7. floresciachabe@gmail.com

8. Proyecto de Investigación del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación y de la Comunicación Social. Universidad del Salvador (código VRID 1401).

del área de investigación en educación, pensado como insumo y generador de información para el diseño de programas de Educación para el consumo. Para ello, partimos de considerar que la estructura capitalista sus prácticas del consumo en todos los ámbitos y sectores sociales no solo referidas a formas de satisfacer necesidades sino modos de elaborar emociones y construir identidades. En la actualidad, el acelerado proceso de globalización de la vida cotidiana, de la organización social y productiva construye por un lado dinámicas económicas, sociales y políticas y, por otro, procesos de construcción de identidad social y personal, los cuales cada vez más se desarrollan asociados a formas de consumo. Es así como, durante las últimas décadas, irrumpieron diferentes estudios sobre el sentido del consumo: desde las miradas que lo promueven, como el marketing, hasta herramientas que lo moderan basadas en el consumo ético, crítico, solidario y/o ecológico, tal como profundizaremos en el próximo apartado. Entre dichas herramientas se encuentra la Educación para el consumo, considerada como un modo de promover comportamientos hacia un cambio de actitudes para contribuir a un desarrollo equilibrado basado en elecciones selectivas. Esto implica una gestión de las emociones, en tanto involucra una modificación de las actitudes y hábitos de comportamiento en torno al consumo. En este contexto, el Estado ocupa un lugar central, tanto por la hegemonía que otorga al consumo como modo de organización social, así como por la promoción de herramientas que lo limiten o contengan.

En el presente capítulo abordaremos estas cuestiones. Para ello, el trabajo se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, introducimos algunos aspectos sobre la noción de consumo como práctica social, para luego esbozar algunas cuestiones vinculadas con la Educación para el consumo. En segundo lugar, revisamos la noción de emociones y su vínculo con la Educación para el consumo. Por último, proponemos algunas reflexiones preliminares.

Apuntes sobre el consumo como práctica social

“Consumir es una operación cotidiana e imprescindible que está ligada a la reproducción material pero también espiritual (cognitiva, emocional y sensorial) de los individuos. Es un acto ordinario ligado al desarrollo vital y es el objetivo de ese intercambio incesante de los hombres con la naturaleza que llamamos trabajo. Una actividad tan imprescindible, ¿por qué está sometida a menudo a un enojoso escrutinio moral?”
(Moulian, 1998, p. 9).

El término consumo proviene del latín *consumere*, que significa “gastar” o “agotar”. Sin embargo, existen múltiples modos de definir dicho concepto.

Partimos de considerar al consumo en su compleja dualidad ya que, por un lado, tiene un elemento material concreto, que se identifica claramente en el gasto monetario que efectúan los sujetos en la compra de bienes y servicios, y que es fácilmente medible a través del desenvolvimiento de los mercados y del comportamiento de los consumidores. Su otro aspecto refiere a la producción simbólica involucrada en cada acto de compra, en tanto interacción evocativa de ciertas aspiraciones; este elemento simbólico del consumo remite a los significados y sentidos sociales, culturales, entre otros, asociados a dicha práctica (Halperin Weisburd *et al.*, 2011).

El consumo es un concepto sumamente relevante en el marco del modo de producción capitalista por al menos tres motivos (Halperin Weisburd *et al.*, 2011; De Sena y Chahbenderian, 2015). En primer lugar, al ser el gasto que efectúan los sujetos en bienes y servicios, posibilita la reproducción del capitalismo, al culminar el proceso de producción mediante la realización del valor. En esta línea, Marx propone una concepción del consumo como apropiación, capaz de articular hábitos y aspiraciones vitales. De este modo:

El consumo individual de la clase obrera es la operación por la cual los medios de subsistencia enajenados a cambio de fuerza de trabajo se reconvierten en fuerza de trabajo nuevamente explotable por el capital; es la producción y reproducción de su medio de producción más necesario: del obrero mismo. El consumo individual del obrero, pues, constituye en líneas generales un elemento del proceso de reproducción del capital. (Marx, 1998, p. 705).

Ahora bien, esta apropiación plantea varias complejidades, dado que no es una simple ejecución de la utilidad del objeto, sino una apropiación material y simbólica del objeto en su consumo capaz de reproducir fisiológicamente al sujeto, pero al mismo tiempo, capaz de reproducir su identidad, la concepción de su ubicación en la estructura social y, por lo tanto, de las relaciones sociales en las que está inmerso.

En segundo término, dado su carácter simbólico y su papel en la construcción identitaria, cabe preguntarnos por los criterios de selección del consumo y las vivencias témporo-espaciales asociadas. Dadas las características de la sociedad contemporánea, consumir involucra un juego indeterminado de maneras de vender, de comprar, de sentir y sentirse en y con el mundo de las cosas. En este contexto, el consumo está atravesado por los modos sociales de generar y distribuir formas específicas de sensibilidades mediante la gestión de las emociones (De Sena y Scribano, 2014).

En tercer lugar, el consumo expresa la puja por la apropiación diferencial de la riqueza social como resultado de la desigual participación en la estructura productiva, constituyéndose en un ámbito donde se continúan los conflictos de clase (García Canclini, 1995).

Muchas disciplinas del campo de las Ciencias Sociales se ocupan de estudiar el fenómeno del consumo. Aquí nos ocuparemos de efectuar un breve recorrido por distintas conceptualizaciones que, desde la sociología, se discutieron y discuten en torno al consumo.

Producto de la revolución industrial y de la expansión del capitalismo del siglo xix, aparece la denominada “sociedad del consumo” como consecuencia de la producción en masa de bienes, activada por el taylorismo⁹ en tanto sistema de organización del trabajo, con el objetivo de aumentar la productividad y maximizar la eficiencia de la mano de obra mediante la división sistemática de tareas, la organización racional del trabajo en sus secuencias y procesos y el cronometraje de las operaciones, más un sistema de pago de primas al rendimiento, suprimiendo toda improvisación en la actividad productiva. En la misma línea, el fordismo¹⁰, como modo de producción en cadena que se inicia en 1908, establece una combinación y organización general del trabajo especializado y reglamentado a través de cadenas de montaje, maquinaria especializada, salarios más elevados y un extenso número de trabajadores. Este promueve la transformación del esquema industrial y la reducción de costos, con una expansión del mercado. De este modo, comenzó a ser necesario activar y profundizar los mecanismos de comercialización.

En este sentido, entonces, el mundo económico ubica al consumo como el modo de satisfacer necesidades presentes o futuras, con una utilidad para el consumidor. Pero también como último momento del proceso de producción, ubicándose en una actividad circular en tanto un sujeto produce para consumir y dicho consumo genera actividad productiva.

Hacia fines de los años 70 y principios de los 80, tanto Jean Baudrillard como Pierre Bourdieu representan el renacimiento de una sociología del consumo, que dirige su atención hacia este como fenómeno social y cultural que caracteriza a las sociedades industriales avanzadas.

Para Bourdieu, el consumo aparece en el centro de las estrategias de distinción social desplegadas por distintos grupos. Subraya así la dimensión

9. La denominación responde a la obra *Principles of Scientific Management* (1911), de Frederick W. Taylor.

10. El concepto recibe el nombre de Henry Ford, creador de la línea de ensamble, y es atribuido al teórico Antonio Gramsci.

simbólica del consumo y su papel en la construcción y reproducción de las jerarquías sociales. En las sociedades occidentales contemporáneas, los gustos, convertidos en la dimensión clave sobre la que los individuos reclaman y legitiman su posición en el espectro social, se objetivan en el consumo de bienes específicos y las formas adecuadas de consumir. Correlativamente, estas formas de consumo actúan como señales visibles de nuestra posición en el espacio social.

Las diferencias en los gustos son identificadas por Bourdieu como un ejemplo del “habitus”, que es definido como una

estructura estructurante, que organiza las prácticas y la percepción de las prácticas, el habitus es también estructura estructurada: el principio de división en clases lógicas que organiza la percepción del mundo social es, a su vez, producto de la incorporación de la división de clases sociales [...]. Sistema de esquemas generadores de prácticas que expresa de forma sistemática la necesidad y las libertades inherentes a la condición de clase y la diferencia constitutiva de la posición, el habitus aprehende las diferencias de condición, que retiene bajo la forma de diferencias entre unas prácticas enclasadadas y enclasantes (como productos del habitus), según unos principios de diferenciación que, al ser a su vez producto de estas diferencias, son objetivamente atribuidos a estas y tienden por consiguiente a percibir las como naturales (Bourdieu, 1988, p. 170-171).

El habitus, entonces, “programa” el consumo de los individuos y las clases, o sea, lo que van a sentir como necesario. De este modo, Bourdieu liga los grupos de identidad al prestigio que proporcionan unos gustos o habitus legitimados como superiores. Esta jerarquía de estatus se relaciona con el poder económico, en tanto que el habitus o gusto se basa en la posibilidad de poder elegir más allá de las necesidades prácticas marcadas por las restricciones económicas..

Siguiendo a García Canclini, el consumo abarca los procesos socioculturales de apropiación y uso de los productos, y por tanto la lucha de clases por participar en la distribución de la riqueza social y hacer presentes sus derechos en la construcción social. En este sentido, el consumo “es también el concepto clave para explicar la vida cotidiana, desde el cual podemos entender los hábitos que organizan el comportamiento de diferentes sectores sociales, sus mecanismos de adhesión a la cultura hegemónica o distinción grupal, de subordinación o resistencia” (García Canclini, 1984, p. 79).

Según Álvarez (1994), el consumo refiere al uso que hacen las personas de bienes y servicios que están a disposición con el objeto de satisfa-

cer determinadas necesidades. En tanto para Moulian, “consumir es una operación cotidiana e imprescindible que está ligada a la reproducción material pero también espiritual (cognitiva, emocional y sensorial) de los individuos” (1998, p. 5). Moulian afirma que en las sociedades modernas se hallan tres figuras ético-culturales que permiten reflexionar en torno a la cuestión del consumo: la del asceta, la del hedonista y la del estoico. El asceta busca realizar objetivos trascendentales, y subordina a ellos los placeres y goces para alcanzar la salvación extra-mundana. En el extremo opuesto se encuentra el hedonista que responde al llamado de los placeres, abocado al goce y saciedad. Entre estos opuestos se halla el estoico, para quien el deseo está en el centro del existir, por tanto debe administrar ese deseo a través del vínculo social. “El asceta practica la anulación del yo en función del nosotros y el hedonista practica el narcisismo, esto es la anulación del nosotros. El estoico representa la figura moral donde el deseo se hace compatible con la solidaridad, donde deja de ser voraz y consumatorio, de modo de hacer factible el vínculo social” (Moulian, 1998, p. 18). De este modo, en la estructura capitalista el consumo se instala como un “sentido de la vida”, una subjetividad en relación con el consumo vertiginoso, que proporciona goce instantáneo, pero compromete el futuro, acompañado de instituciones tales como los *shoppings*, el *marketing*, los sistemas crediticios, solo por mencionar algunos.

La transformación del consumo en goce, si bien realiza una necesidad del sistema, también realiza una necesidad de los individuos: poder vivir una vida cotidiana confortable no es el asunto principal, aunque sea importante. El asunto principal es que en este tipo de civilización los objetos contribuyen a realizar las posibilidades del yo (Moulian, 1998, p. 14).

Este autor da cuenta de la necesaria modificación del concepto de trabajo, que acompaña al consumismo, mercantilizándose y constituyéndose solo en un medio de proporcionar dinero que permite al sujeto seguir consumiendo en tanto modo de disciplinamiento. Considera que el capitalismo actual requiere la instalación de la pauta cultural del consumo como deseo hedonista conectado al individualismo, transformando al dinero en un fetiche que “se hace poder, identidad, felicidad” (Moulian, 1998, p. 33), llevando a un modo de integración social consumista. Ello lleva inexorablemente al crédito masivo como modo de facilitar el consumo y control de clientes que se constituyen en instituciones de vigilancia. De modo que el “consumo deviene en esclavitud cuando el afán compulsivo de consumir se convierte

no en un deseo sino en el deseo”, una pasión que despolitiza en tanto desplaza hacia lo privado y aleja de lo público, conformando sujetos “atrapados por el consumo, consumidos por el consumo” (Moulian, 1998, p. 65-66).

En otro viraje se halla la profusa literatura de Bauman (2000, 2007), con su categorización de modernidad líquida, en donde se entienden el consumo y el consumismo como modos de relacionarse, pasando de una sociedad de productores a una sociedad de consumidores y constituyendo así una cultura consumista en reemplazo de la productivista. De este modo, el consumismo se instala como un sistema de relaciones que modifica las percepciones y la subjetividad, llegando a establecerse un vínculo social sobre las bases del consumo. Retomando la noción de fetichismo de Marx, Bauman elabora la noción de “fetichismo de la subjetividad”, en donde se consolida cierta soberanía del consumidor, ya que el sujeto elige qué consumir en el mercado, dejando ocultas las relaciones sociales que se establecen al comprar y vender, y consolidando una identidad del “compro, luego existo... como sujeto”. Es así como el individuo también se convierte en un producto deseable y atractivo en el mercado para consumir, donde el sujeto no solo es el promotor del producto, sino que es el producto mismo. En el consumismo, el consumo desplaza al trabajo como la actividad central organizadora de sociedad, en donde no solo se debe adquirir y acumular sino eliminar y reemplazar, en un mandato de inmediatez (“aquí y ahora”), como modo de pertenencia a la sociedad.

De este modo, a partir de la crisis del Estado-Nación la categoría “consumo” comienza a ser constitutiva de los sujetos, al encarnar un sentido de pertenencia e identidad simultáneamente, al vincularse a una nueva concepción de la ciudadanía. Ya no se constituyen “ciudadanos/políticos”, sino “ciudadanos/consumidores” (Halperín Weisburd *et al.*, 2011). Además, “en estrecha relación con el malestar psicológico y social generado por la inestabilidad en las formas y cualidades del empleo, el consumo se ha vuelto más errático, menos racional, más hedonista y desigual, siendo esta última característica el rasgo subyacente que atraviesa dicha práctica” (Dettano, 2012, p. 195).

Por su lado, Casado González (2007) considera al consumo como un fenómeno social, económico y cultural cuyas dimensiones exceden las decisiones personales para la satisfacción de necesidades, que se realiza casi de modo “natural” cotidianamente. Es una actividad de comunicación, homogeneización y diferenciación en una estructura social caracterizada por desigualdades de distinto orden (económicas, políticas y sociales). Para esta autora, dado el carácter continuo del consumo a lo largo de la vida, se re-

quiere implementar programas educativos y de información hacia la modificación de los hábitos de consumo.

Ahora bien, a partir de los aportes de los autores mencionados retomamos algunos aspectos que nos sirven de apoyo para nuestro desarrollo. El consumo es entonces una práctica atravesada por las desigualdades socio-económicas y la cultura de cada momento histórico, que tiene una lógica circular y, en la actualidad, está fuertemente vinculado a la ciudadanía y a la construcción identitaria de los sujetos.

Desde una perspectiva global, el consumo es un factor relevante respecto a las cuestiones ambientales del planeta, cuyas consecuencias afectan el presente y esencialmente el futuro de las generaciones venideras. Por ello es que se reclama responsabilidad por parte de los Estados, de las industrias y de los usuarios de cualquier tipo de productos y servicios; sin olvidar que la contracara de ello es que millones de personas en el mundo carecen de los recursos mínimos necesarios para subsistir. Pero, con el paso del tiempo, emerge como una manifestación importante el ataque contra el mercado y la creación de “pseudonecesidades” que dan lugar al consumo de otros productos. A continuación, mencionamos brevemente distintas visiones o tipos de consumo que se enfrentan a la forma imperante de consumo actual.

Por un lado, la noción de consumo responsable alude a organizaciones¹¹ ecológicas, sociales y políticas que promueven el cambio de hábitos, que no solo refiere a la satisfacción de una necesidad, sino que además se debe privilegiar el cuidado del ambiente, la salud y la igualdad social. Gámez Sánchez (2010) identifica tres bloques:

- 1) El consumo ético: los valores tienen relevancia frente a la decisión del consumo, privilegiando la austeridad frente al cuidado ecológico y al mismo tiempo el crecimiento desenfrenado del consumismo para alcanzar el bienestar.
- 2) El consumo ecológico: se privilegia la reducción, reutilización y el reciclado.
- 3) El consumo solidario: se defienden las condiciones laborales en las que se produce, elabora y comercializa un producto o servicio.

De modo que la promoción del consumo responsable debe tomar en cuenta el impacto ambiental del ciclo de vida del producto a comprar, valorando los procesos de producción, transporte, distribución, consumo y re-

11. Se encuentran innumerables organizaciones, entre las que se destaca UNICEF con el Programa de Consumo Responsable y Comercio Justo.

siduos del producto; debe revisar los vestigios ecológicos que se producen en relación al estilo de vida y consumo; identificar las empresas, productos y servicios que respetan el ambiente; determinar el tipo de comercio que se favorecerá y asegurar la calidad de producto o servicio a comprar (Gámez Sánchez, 2010).

Por otro lado, emerge el Consumo crítico, que se interroga por las condiciones sociales y ecológicas en las que ha sido producido o elaborado el producto o servicio. Aquí el consumidor tiene la responsabilidad de seleccionar meticulosamente en cada compra el producto o servicio tomando en cuenta la historia del producto y la conducta de la empresa, en tanto responsable de las condiciones de elaboración (Gámez Sánchez, 2010). A ello debe sumarse la cuestión alimentaria como un eslabón importante de las prácticas consumistas que generan hábitos perjudiciales para la salud.

Otra forma del consumo es el Consumo Ético, definido en relación con la compra y/o uso de los bienes o servicios, que toma en cuenta los valores solidarios y ecológicos y no el beneficio personal. Nuevamente, la austeridad es un valor positivo en tanto forma de vida que privilegia la conciencia colectiva. Se basa en la búsqueda de información y la formación de un pensamiento crítico con respecto a los medios de comunicación y la publicidad, se interroga por las consecuencias del consumo y por su reducción en tanto opción ética, promoviendo un modelo de bienestar y felicidad no basado en la posesión de bienes materiales (Gámez Sánchez, 2010).

Siguiendo a Castillejo *et al.* (2011), los productos y servicios relacionados con la ecología, vida sana o bio consolidan cierto “reciclaje de la cultura ecológica haciéndola compatible con los deseos individuales del bienestar y el crecimiento de la tendencia consumista” (Castillejo *et al.*, 2011, p. 38). De modo que solo modifican la orientación del consumo hacia denominaciones más amigables y modernas tales como

bioindustrias, los eco-productos y la oferta de mejores tecnologías, ligeras y limpias. De hecho, se trata solamente de una nueva modalidad de consumo: el ecoconsumismo. Con todo, la ecología del consumo no ha conseguido restar importancia a la necesidad de autolimitar el consumo general de forma responsable. (Castillejo *et al.*, 2001, p. 39).

Tal vez sea por ello que, hace algunos años, comenzó a circular la idea de elaborar modos de “educar” en relación con el consumo. Sobre esto se realizan algunas consideraciones en el próximo apartado.

Recorridos conceptuales sobre la Educación para el consumo

A partir de los años 80, con el avance del consumo, comienza la revisión de las conductas de niños, niñas y adolescentes que promuevan actos de compra, más aun considerando el fuerte avance del *marketing* y la publicidad en múltiples medios de comunicación, a través de la educación y la familia (Castellejo *et al.*, 2011). Durante la infancia, la familia, padres y madres se constituyen en mediadores respecto al consumo, dado que son quienes determinan las decisiones de compra. Ya en la adolescencia, se comienza a manejar cierto dinero y, por lo tanto, acciones consumidoras, aunque limitadas por la escasa capacidad de ahorro o manejo de fondos. Pero en los últimos años, los adolescentes entre los 12 y 19 años de edad se convirtieron en grandes consumidores, con decisiones de compra (Berríos Valenzuela y Buxarraís Estrada, 2015). Esto toma mayor relevancia si se considera que es una etapa fundamental en el desarrollo psicofísico, en la consolidación de la subjetividad y de hábitos. Ahora bien, el mercado lo capta y prepara múltiples estrategias de venta y comercialización hacia este sector poblacional en tanto clientes, “elaborando” hábitos de consumo con el objetivo de aumentar sus ganancias, y ello compone una socialización en el consumo que genera disfrute, felicidad, identidad y se constituye como un eje central del proyecto de vida¹² (Scribano, 2015). Por ello se hace más evidente la necesidad de implementar acciones que promuevan formas de limitar el consumo, y la educación aparece como una herramienta para ello.

Es menester recordar que educar al consumidor es uno de los objetivos declarados por la Unión Europea. En España, por ejemplo, la Educación del Consumidor llega a las escuelas a fines de los años 70 por iniciativa docente, y luego se extiende a los centros docentes. Entre los propósitos de la educación al consumidor se halla la formación en valores, no solo dentro de la escuela sino también en la familia y demás espacios de socialización, a fin de que se hagan elecciones de consumo responsable. Esto implica una formación permanente, que otorgue al sujeto elementos de análisis para valorar los efectos sociales y ambientales del proceso de producción, de comercialización y del consumo. Un estudio realizado en el año 1976 por la Organización Europea de Consumidores (BEUC) identificó cuatro posiciones distintas en relación con qué se entiende por educación del consumidor: liberal, reformista, responsable y radical (Berríos Valenzuela y Buxarraís Estrada, 2015).

12. No desconocemos que esto varía en cada región y sector social. Aquí partimos de considerar que hay juventudes y adolescencias heterogéneas, aunque siempre muy atravesadas por el consumo, que es diferente en cada clase social.

De acuerdo con Benn (2004), los objetos de consumo que se ofrecen en el mercado aumentan en variedad y cantidad, así como la rapidez con que se intercambian, se extinguen y se desarrollan nuevos. Aquí emerge la Educación para el consumo, en la preocupación por informar a los miembros de una sociedad basada en el consumo, buscando promover una conciencia crítica y el desarrollo de competencias adecuadas. El autor resalta el potencial poder para consumir que tienen los niños y jóvenes, que ha creado una importante “industria de la preocupación”¹³ (Benn, 2004, p. 109). La Educación para el consumo se ocupa simultáneamente de dos grandes ámbitos: por un lado, las implicancias ambientales en materia de recursos naturales y, por otro, de las desigualdades mundiales en torno a las posibilidades de ser un consumidor. El dilema que suscita la Educación para el consumo se da entre la conformación de consumidores o de ciudadanos. En esta dirección, es importante tomar en cuenta las socializaciones que estructura el consumo y sus aspectos simbólicos para incorporarlos en la Educación para el consumo (Benn, 2004).

Este tipo de formación se halla dentro de los denominados “temas transversales”, relacionados con la educación cívica, para la paz, la salud, la igualdad de oportunidades de género, ambiental, sexual y vial, que pretende formar personas libres, solidarias y responsables. Este tipo de acciones apunta a que la gente reflexione sobre las decisiones que toma en el mundo material y cómo estas la afectan, así como al entorno social y al ambiente. Por ello, la educación al consumidor refiere a actitudes de los sujetos y la gestión de su cotidianeidad. Casado González (2007), retomando a Idman, presenta cinco áreas para la educación del consumidor:

- a) Conducta del consumidor: en este punto, el proceso de enseñanza debe modelar la conducta hacia el consumo, generando espacios de reflexión crítica sobre el bienestar propio, ajeno y los modos de alcanzarlo.
- b) Influencia en el consumo: basada en las estrategias del *marketing*, valores y actitudes hacia el consumo y el bienestar con el objeto de inducir a los alumnos y las alumnas hacia una visión más profunda.
- c) Consumo privado: a través de formación en la economía privada, se busca crear habilidades en los alumnos y las alumnas para planear la propia economía y el consumo adecuados a las necesidades con los recursos disponibles.
- d) Política de consumo: se refiere a la formación en política socio-

13. Traducción propia del término en inglés *industry of concern* (Benn, 2004, p. 109).

económica y de consumo, con el objeto de revisar la toma de decisiones que determinan las condiciones de producción, consumo y estilos de vida, reflexionando sobre el deterioro ecológico y el agotamiento de los recursos naturales.

e) Influencia del consumidor: refiere a la formación en derechos, obligaciones e influencia del consumidor.

Moschis y Churchill (1978) en su clásico texto *Consumer Socialization: A Theoretical and Empirical Analysis*, respecto a la socialización del consumidor identifican tres elementos centrales: uno de carácter social, referido a la clase social, el tipo de familia y la etapa del ciclo vital; un segundo elemento referido a los agentes socializadores, y el tercero a los resultados que se producen entre el proceso de socialización y los aprendizajes del sujeto.

El actual y acelerado proceso de globalización de la vida cotidiana, de la organización social y productiva, construye por un lado dinámicas económicas, sociales y políticas y, por otro los procesos de construcción de identidad social y personal, los cuales cada vez más se desarrollan asociados a formas de consumo (Lechner, 1998; García Canclini, 1995; Scribano, 2015).

Desde algunas perspectivas, se considera que este escenario complejo requiere de nuevas competencias para individuos y colectivos que les permitan participar de procesos de desarrollo al regular las conductas hacia un uso racional de los recursos económicos escasos, en un ambiente en constante deterioro y de promoción del consumo. Cabe destacar en este punto las conexiones entre la Educación para el consumo y las emociones, que serán profundizadas en el próximo apartado. Hay que tener en cuenta que la Educación para el consumo contempla un individuo que tenga una visión sistémica del modelo económico y social y maneje informaciones que le permitan tomar decisiones favorables para sí y su entorno, en base a criterios de racionalidad.

Es decir, se crea un sujeto alfabetizado económicamente con destrezas cognitivas y afectivas para comprender la complejidad de las problemáticas económicas y con habilidades para la vida económica cotidiana, estableciendo la relevancia de cierta socialización económica desde la infancia (Denegri *et al.*, 2006). Pero algunos estudios han advertido que la educación no incorpora elementos hacia la construcción de este sujeto y que ello debería considerarse desde la niñez, ya que la adquisición de la comprensión de la economía puede ser interpretada como un proceso de diferenciación y articulación, gracias al cual el niño y la niña pueden construir reglas precisas y también complejas. En tanto, es menester considerar que en la base de las

relaciones económicas se hallan elementos económicos, de saberes matemáticos y también del orden moral (Denegri *et al.*, 2006). Un estudio realizado por Denegri *et al.* en Chile da cuenta de que

los adolescentes de entre 15 y 18 años (51,3%) permanecen en un nivel de pensamiento económico subordinado, lo que indica que tanto su nivel de información como de estructuración de las ideas económicas es aún rudimentario. En estos jóvenes, la concepción de la realidad social se centra en una representación de marcada dependencia del Estado con ausencia de la representación de un ciudadano capaz de intervenir activamente en los procesos económicos. (Denegri *et al.*, 2006, p. 81).

Para estos autores, la dificultad radica en que en la adultez esto no se modifica y se deja al sujeto dependiente del consumo, que puede llegar a ser irracional, impulsivo y carente de comportamientos económicos eficientes. Por ello, su propuesta es la implementación de un programa de formación, “Yo y la economía”, en donde se integren el estudio y el medio social, con la incorporación de contenidos económicos críticos a lo largo de toda la educación inicial que permitan una reflexión crítica hacia el consumo y el endeudamiento. Nuevamente, en esta propuesta emerge la “eficiencia” como eje para centrar las conductas económicas de los educandos, lo cual involucra, al menos, una forma de gestionar sus emociones.

De modo que “se puede caracterizar la Educación del consumidor como una apuesta por la integración crítica del alumnado en una sociedad de consumo y cuyos posibles riesgos para la Educación integral de dicho alumnado se quieren contrarrestar” (Gámez Sánchez, 2001, p. 4). Este tipo de formación se dirige a desarrollar capacidades relativas a la comprensión de su condición de consumidor, de sus derechos y deberes y del funcionamiento de la propia sociedad del consumo, afirma la autora, de modo de generar una mirada crítica hacia el fenómeno del consumo y de consumir.

La educación para el consumidor pretende establecerse como una respuesta para la ciudadanía hacia el consumidor, en donde este participa de modo activo en el desarrollo y mejora social, es responsable de sus actos y decisiones, tomando en cuenta las cuestiones éticas, la diversidad de perspectivas, los procesos globales y las condiciones futuras. De este modo, dicha educación implica un compromiso con los derechos, obligaciones y los mecanismos de los que dispone para actuar como consumidor informado a lo largo de toda la vida, en tanto proceso que orienta y forma en la solidaridad intergeneracional hacia el desarrollo sostenible. Lo dicho permite

inferir que la escuela y la familia se ubican como lugares privilegiados para la modificación de comportamientos y prácticas de consumo responsable (Casado González, 2007).

...La educación y la familia, entonces, surgen claramente como el modo para sentar las bases hacia un consumo limitado, como reto esencial para el ciudadano y para la sociedad entera. La educación constituye el modo de apelar a un consumo responsable, y para ello se requiere de un sujeto que ejerza su libertad con información y formación, por lo tanto es necesaria una escuela que le permita adquirir competencias. De este modo, la educación debe formar sujetos con conciencia respecto a las consecuencias del acto de consumir. Desde esta perspectiva, ello no significa no consumir, sino entenderlo como una actividad que ayuda a crecer y realizarnos si se la considera la etapa final de un proceso económico y tecnológico, objetivo y reto a la vez.

Castillejo *et al.* (2011) reflexionan que la Educación para el consumo es un proceso individual que incorpora a toda la comunidad, por ello la definen como “sociopolítica”. Esta pretende aportar información sobre las características, condiciones y virtudes del el producto o servicio que es objeto de compra o de uso; lo que resulta clave para que el sujeto pueda arbitrar y decidir la compra más allá de las influencias externas, como por ejemplo el *marketing* o la publicidad. De modo que, frente a un contexto abrumador de publicidad y motivaciones al consumo, se espera un sujeto con conductas autónomas, críticas y responsables hacia sí mismo y la comunidad. Para ello, ante el consumo compulsivo que promueven la publicidad y el *marketing*, se requiere cierta gestión de las emociones. Entonces, Castillejo *et al.* proponen:

a) Desarrollar valores de autodominio y autocontrol, para que los sujetos desde temprana edad “puedan ser capaces de retrasar la gratificación, resistir la tentación, superar la frustración de no comprar cuanto desean, o no dejarse llevar por lo que hacen los demás” (Castillejo *et al.*, 2011, p. 50).

b) Enseñar a los niños y niñas “a evaluar las consecuencias de sus decisiones y mostrarles la necesidad de que cumplan con sus obligaciones; se impone concienciarlos de que deben responder ante sí mismos y ante los demás por las opciones que han elegido libremente. No obstante, la decisión responsable respecto del consumo no solo exige enfrentarse y corregir los abusos en el acto mismo de consumo, sino que además reclama generar nuevos usos” (Castillejo *et al.*, 2011, p. 51).

Los mencionados autores proponen diseñar una Educación para el consumo que tome en cuenta la madurez evolutiva del sujeto y su papel de consumidor en cada momento etario. De este modo, se debe considerar que los niños y niñas hasta 8 años escogen comprar elementos por su tamaño, forma y color; luego interviene el contexto, y a partir de los 11 años se incorporan perspectivas ajenas a las propias para la decisión y se va consolidando cierta identidad en torno al consumo. De aquí la relevancia de construir espacios educativos en: a) los aspectos cognoscitivos de modo de poseer información para decidir; b) en lo actitudinal, conformando nuevos hábitos hacia el consumo; c) en lo procedimental, de modo de dotar al sujeto de recursos y procedimientos que le permitan tomar decisiones y resolver situaciones referentes al consumo y, d) en lo aplicativo, desarrollar contextos de implementación real a fin de poder ejercitar de forma precisa la toma de decisiones. Otro elemento refiere a la relación entre el precio del producto o servicio a consumir y las horas de trabajo necesarias para alcanzar dicho monto, ello vincula la Educación para el consumo a la economía, a la organización y manejo del dinero, y su valoración.

Otros autores consideran como parte de la Educación para el consumo a elementos relacionados con los derechos del consumidor, tales como el conocimiento de las leyes y normativas, la denuncia de los mecanismos de manipulación y los riesgos de la publicidad engañosa (Cantera, s/f).

De este modo, se observa que el aprendizaje respecto al consumo tiene una fuerte impronta en la escuela, la familia y el barrio, al igual que la educación para la salud, ambiental o sexual.

El recorrido realizado hasta aquí permite determinar que la Educación para el consumo debe poner su énfasis en las conductas individuales, del mercado y sociales (Benn, 2002). Respecto a la cuestión individual, se consideran fuertemente las actitudes del sujeto consumidor y, por lo tanto, modelarlas a través de procesos permanentes, acorde con el nivel evolutivo del sujeto, que le permitan desarrollar habilidades críticas, autónomas, responsables y solidarias ante la práctica de consumir. Ello significa transformar al consumidor de sujeto pasivo a sujeto activo, y para ello se requieren acciones pedagógicas constantes. Esto implica un modo de gestión de las emociones, punto que abordaremos en el apartado siguiente.

Emociones y educación

En este punto trataremos de revisar algunos elementos respecto a la Sociología de los cuerpos y emociones que nos permitirán comprender mejor la pretensión de la Educación para el consumo. En principio, en el contexto de las

transformaciones del capitalismo en los últimos cuarenta años, ha adquirido relevancia la revisión de las sensibilidades y emociones sociales. La trama de la vivencialidad y sociabilidad del capitalismo hoy se teje con los hilos que proveen las emociones, y es en dicho contexto que se evidencia la conexión con las acciones educativas, tal como se observó en el apartado anterior.

Desde la mirada de Theodore Kemper, hasta la década del 70, la perspectiva cognitiva en las Ciencias Sociales se mostró dominante, más apropiada para la sociedad posindustrial (automática, computarizada y con base en una organización racional). No obstante, hubo nuevos movimientos contra-culturales (*new age*, entre otros), las emociones eran relegadas al borde del mundo científico, tratadas como cuasidisciplinas (como el psicoanálisis o la antropología cultural), reducidas a conceptos tales como actitudes, carisma, identidad de clase, etc. A partir de los años 70, las emociones se constituyeron como objeto válido de análisis para las Ciencias Sociales y comenzaron a surgir nuevos enfoques con énfasis en las expresiones y el Yo, ubicando en las emociones un componente clave para explicar lo social. Los sentimientos y afectos forman parte de un proceso constructivo, en el que la esfera de lo emotivo está permanentemente atravesada por una enorme racionalidad que es “activada” por el individuo como actor social, y por los grandes dispositivos ideológicos e institucionales en los que descansa el orden social (Luna Zamora, 2000). Por ello, los sentimientos y las emociones experimentados por los individuos, además de tener una intertextualidad (situación), tienen que ver con un contexto histórico y cultural determinado, el cual brinda los modelos y códigos lingüísticos y culturales que lo hacen legible y determinan, en gran medida, lo que un individuo puede y debe pensar y sentir en la vida cotidiana (Luna Zamora, 2007).

Las emociones son expresión, en el cuerpo, de las variadas formas de relación social. Envidia, soledad, odio, miedo, vergüenza, orgullo, resentimiento, alegría, frustración y otro montón de emociones corresponden a situaciones sociales específicas: “Existe un vínculo necesario entre subjetividad afectiva y situación social objetiva” (Bericat Alastuey, 2000, p. 152). Así, se comprende que las emociones están cargadas de significados y sentidos sociales anclados en dichos contextos, desde donde se induce un conjunto de emociones en los actores, pero también en donde se incorporan controles que afectan a sus sentimientos. Estas normas resultan apenas perceptibles cuando sentimos lo que debemos sentir:

“...pero se manifiestan en forma de disonancia cuando nuestros sentimientos se desvían de lo indicado por la norma. Estas indican la intensidad, la dirección y la duración del sentimiento. [...] Así,

no solo ‘sentimos algo’ sino que también ‘tratamos de sentir algo’, hacemos esfuerzos por modificar nuestros estados emocionales” (Bericat Alastuey, 2000, p. 161).

De allí que las “normas emocionales regulen qué, cuándo, cómo y cuánto debemos sentir” (Bericat Alastuey, 2000, p. 161), constituyendo un modo de control social. En Argentina, Adrián Scribano parte de la idea de que las emociones, al conectarse con las sensaciones, tienen como base y resultado determinados estados corporales, y el cuerpo implica un conjunto de procesos perceptivos de los cuales depende para que pueda designarse como tal en sus múltiples estados (Scribano, 2012). Luna Zamora afirma que “las emociones cumplen la función de regular las conductas indeseables y promueven las actitudes que aprueban el orden social, religioso, político, moral y las prácticas estéticas de la sociedad” (2007, p. 242); por ello son plataforma para la Educación para el consumo. En este sentido, la Educación para el Consumo refiere a una formación en emociones, que regule el acto de consumir. Scribano y De Sena consideran que el conjunto de prácticas educativas contempla

las relaciones subjetivas e intersubjetivas que los sujetos tienen y elaboran en su relación con la escuela y a través de las cuales se instancian modalidades diversas de sociabilidades, vivencialidades y sensibilidades. Prácticas educativas que [...] forman parte del tejido de políticas públicas que [...] buscan garantizar la reproducción de un régimen de acumulación particular (Scribano y De Sena, 2014, p. 120).

De modo que se puede caracterizar a la Educación para el consumo como parte de este conjunto de prácticas, en tanto se pretende configurar a sujetos como consumidores responsables, acorde a los requerimientos del actual régimen de acumulación.

Algunos cierres como apertura

En el recorrido escogido hemos podido revisar detenidamente la noción de consumo en tanto práctica social, señalando algunas implicancias de su aspecto material y simbólico. Por un lado, garantiza la reproducción del modo de producción vigente, al implicar la realización del valor; por otro, tiene la capacidad de ser un elemento dador de identidad, creando sentidos de pertenencia a un determinado grupo social, y/o de distinción (*sensu* Bourdieu). Con esto queremos dejar en claro que si queremos estudiar una

determinada sociedad, aproximarnos a sus patrones de consumo puede proporcionarnos valiosa información.

Ahora bien, el estudio del consumo en el escenario actual de expansión global del capital parte de la evidencia de que todos los aspectos de la vida se han convertido en un espacio para el mercado, es decir, se orienta en la dirección de una agudización de la mercantilización de la cotidianeidad y de la vida toda, en donde “todo” puede (¿y debe?) volverse “consumible” (Scribano, 2015). Esto tiene fuertes implicancias sociológicas, en tanto el consumo permea las relaciones sociales, generalizando las relaciones usuario-prestador, demandante-oferente, etc. A su vez, este proceso no es neutro en términos socio-políticos, pues la diferencia en el acceso al consumo implica, al menos, una profundización de las desigualdades sociales y económicas. En esta línea, la lógica hegemónica del mercado moldea las prácticas y las subjetividades de los sujetos, ubicando al consumo en un lugar primordial en la construcción identitaria, revistiendo un fuerte carácter simbólico (De Sena y Chahbenderian, 2015) y consolidando un consumidor.

Asimismo, es menester recordar que el consumo está situado en el marco de intervenciones estatales específicas. Cabe entonces destacar el rol del Estado que, en tanto gran articulador social, promueve al consumo como el principal modo de organización social. Dado que la naturaleza del Estado se infiere de sus acciones, su acción política (por acción u omisión) nos señala en la dirección de una profundización de la ciudadanía atada al consumo. En este sentido,

...si definimos al estado como la principal instancia de articulación de relaciones sociales y estas relaciones se corresponden con un determinado patrón de organización y control social –el orden capitalista– cuya vigencia y reproducción el estado contribuye a garantizar, los supuestos cambios de roles serían, simplemente, adaptaciones funcionales conducentes a reafirmar ese papel primigenio (Oszlak, 1997, p. 5).

Esto da cuenta del contexto en el que emerge la Educación para el consumo. A lo largo del escrito podemos advertir como rol fundamental de la educación el perfeccionamiento del educando en tanto consumidor. “Al final, el proceso educativo de personalización debe resolverse en un individuo informado, autónomo, libre administrador de su vida y consumidor responsable. Sentar las bases de la Educación para el consumo en la ciudadanía es un objetivo de presente y de claro futuro” (Castillejo *et al.*, 2011, p. 41).

Siguiendo a Scribano y De Sena, las políticas públicas crean formas de sociabilidad que implican vivencialidades y sensibilidades determinadas, que se hacen cuerpo generando una dialéctica entre las prácticas estatales y las prácticas sociales. Es así como “las prácticas de estatalidad se relacionan con las prácticas de una sociedad normalizada en el disfrute inmediato a través del consumo. [...] (Donde) el consumo ha devenido conexión fundamental entre el Estado y los ciudadanos” (Scribano y De Sena, 2014, p. 121).

Tal como ya hemos señalado,

el consumo “cierra” el dispositivo de regulación: imposibilidad (al menos temporaria) de la venta de la fuerza de trabajo, elisión del conflicto de clase institucionalizado y asistencia estatal reparadora. De este modo, implica reproducción del sistema capitalista por el lado de la demanda estabilizando las sociabilidades a ello asociadas (Cena *et al.*, 2014, p. 233).

Por ende, la Educación para el consumo involucra una gestión de las emociones en sintonía con los requerimientos del régimen de acumulación. Incluso, lo que podría pensarse como disruptivo, por plantear otros criterios a la hora de consumir, es apropiado por el régimen como una modalidad más de consumo y es institucionalizado a través de la Educación para el consumo. Es menester, entonces, problematizar la naturaleza del Estado en la actualidad, el papel de la Educación para el consumo y la gestión de las emociones, en conexión con las necesidades de expansión del capitalismo. Por último, cabe destacar el rol polifacético y contradictorio del Estado ya que, por un lado, busca moderar al consumo, educando a los consumidores y, por otro, está comprometido con promoverlo de forma sistemática. Por ello, afirmamos que ambos procesos implican una gestión de las emociones, que deben ser educadas para consumir mejor.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. (1994). La educación del consumidor: una temática curricular que hace posible la transversalización de los transversales en la práctica docente. *Revista de Ciencias de la Educación*, N° 159, 392-418.
- Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Madrid: Ed. Gedisa.
- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. México: FCE.
- Benn, J. (2002). Consumer education: educational considerations and perspectives. *International Journal of Consumer Studies*, N° 26 (3), 169-177.
- Bericat Alastuey, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers* N° 62, 145-176. Barcelona, España.

- Berrios Valenzuela, L.I. y Buxarrais Estrada, M. R. (2015). Educación para el consumo: aproximación empírica a los hábitos de consumo del alumnado de secundaria. *Revista Actualidades investigativas en educación*. Volumen 15, Número 1. Enero – Abril, 1-24. Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo Academicus*. California: Stanford University Press.
- Cantera, D. (s/f) Educación para el consumo. CEAPA. Disponible en <http://www.ceapa.es/sites/default/files/Documentos/tema13.pdf>.
- Casado González, M. (2007). Hablar de Consumo responsable es hablar de Educación del Consumidor. Disponible en <http://www.educaweb.com/noticia/2007/11/19/hablar-consumo-responsable-es-hablar-educacion-consumidor-2639/>.
- Castillejo, J. L.; Colom, A. J.; Pérez-Geta, P. M^a Alonso; Neira, T. Rodríguez; Sarramona, J.; Touriñán, J. M.; Vázquez, G (2011). Educación para el consumo. *Revista Educación XXI*, vol. 14, núm. 1, 35-58. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Cena, R. B.; Chahbenderian, F.; D'hers, V. y De Sena, A. (2014). Programas de atención a la pobreza y consumo: lógicas circulares de satisfacción/insatisfacción. En De Sena, A. (Coord.) *Las políticas hecha cuerpo y lo social devenido emoción: lecturas sociológicas de las políticas sociales*. Ciudad de Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora, 221-248. Disponible en: <http://estudiossociologicos.org/portal/lecturas-sociologicas-de-las-politicas/>.
- De Sena, A. y Chahbenderian, F. (2015). La educación para el consumo y las políticas sociales: ¿nuevas formas de inclusión social?. En Lago Martínez, S. y Correa, N. H. (Coord.) *Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el Caribe en el siglo XXI*. Buenos Aires. Disponible en: <https://www.teseopress.com/universidadyciencia>.
- De Sena, A. y Scribano, A. (2014). Consumo Compensatorio: ¿Una nueva forma de construir sensibilidades desde el Estado?. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, vol. 2 (15), 65-97. Disponible en: <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/viewFile/335/216>.
- Denegri, M.; Gemppe, R.; Del Valle, C.; Etchebarne, S.; González, Y. (2006). El aporte de la psicología educacional a las propuestas de educación económica: los temas claves. *Revista de Psicología*, vol. XV, núm. 2, 77-94.
- Dettano, A. (2012). Consumo, cuerpo y emociones en la teoría. En Cervio,

- A. (Comp.) *Las tramas del sentir: Ensayos desde una sociología de los cuerpos y las emociones*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora, 187-214.
- Gámez Sánchez, L. (2010). *Tratamiento del tema transversal educación para el consumo en el alumnado de tercer ciclo de educación primaria de la provincia de Granada*. Tesis de Doctorado Actividad Física para la Educación en la Sociedad del Conocimiento. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Editorial Universidad de Granada.
- García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos*. México: Grijalbo.
- Moschis, G. P. y Churchill, G. A. Jr. (1978). Consumer Socialization: A Theoretical and Empirical Analysis. *Journal of Marketing Research*, Vol. 15, No. 4, 599-609. American Marketing Association.
- Halperin Weisburd, L. et. al. (2011). Problemas de género en la Argentina del siglo XXI: feminización de la pobreza e inequidad del mercado laboral. En *Cuadernos del CEPED* N° 11. Centro de Estudios sobre Población, Empleo y Desarrollo. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Ciencias Económicas, UBA.
- Kemper, T. (1990). Research Agenda in the Sociology of Emotions. En Kemper, T. D. (Ed.) *Themes and Variations in the Sociology of Emotions*. State University of New York Press. iii-xxv.
- Lechner, N. (1998). The transformations of politics. En Agüero, F. y Starks, J. (Eds.), *Fault Lines of Democracy in Post-transition Latin America*, University of Miami, North-South Center Press.
- Luna Zamora R. (2007). Emociones y subjetividades. Continuidades y discontinuidades en los modelos culturales. En Luna, R. y Scribano, A. (Comp.), *Contigo Aprendí...Estudios Sociales de las Emociones*. CEA-CONICET-Universidad Nacional de Córdoba-CUSCH- Universidad de Guadalajara. Córdoba, Argentina.
- Luna Zamora, R. (2000). Introducción a la Sociología de las Emociones. En *Revista Universidad de Guadalajara*, N° 8. México.1-6
- Marx, K. (1998 [1975]). *El Capital*. Tomo I Vol. II *Libro primero*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Moulian, T. (1998). *El consumo me consume*. Santiago de Chile: Ediciones LOM.
- Oszlak, O. (1997). Estado y sociedad: ¿nuevas reglas de juego?. En *Reforma y Democracia*. CLAD, No. 9, Octubre.
- Scribano, A. (2012). *Sociología de los cuerpos/emociones* en Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad – RELA-

CES. Nº 10. Año 4. Diciembre 2012-Marzo de 2013. Córdoba. (Pp. 91-111). Disponible en <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/224>.

Scribano, A. y De Sena, A. (2014). Prácticas educativas y gestión de las sensibilidades: apprehendiendo a sentir. En Revista *Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes*. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná. v. 22, n. 2.

Scribano, A. (2015). *¡Disfrútaló! Una aproximación a la economía política de la moral desde el consumo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ed. El Aleph.

¿Una escuela para los padres o una escuela para los hijos? Propuesta de un modelo de segmentación de la oferta y demanda de escuelas privadas.

*Adrián Kohan*¹⁴
*Adriana Rosenkranz*¹⁵
*Sabrina Bujons*¹⁶

Resumen

Durante el año 2015 realizamos una investigación cualitativa en la que abordamos el proceso de elección de escuelas privadas por parte de padres de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, planteando esta decisión como un proceso de compra/contratación que pone a dichos padres en los roles complementarios de compradores y consumidores/usuarios del servicio, perspectiva que resulta novedosa en relación con esta temática.

En un primer momento analítico de la investigación, se caracterizó el proceso de búsqueda, los atributos que intervienen en la decisión, los indicadores asociados y los beneficios funcionales y emocionales que se proyectan. Este capítulo complementa esa información proponiendo la existencia de tres polos conceptuales/discursivos, protección, potenciación y exigencia, que dan lugar a un posible modelo de segmentación de la oferta y la demanda del mercado de la educación privada.

Los hallazgos de esta investigación permitirán construir y optimizar las herramientas comunicacionales, de posicionamiento y segmentación, y de evaluación de satisfacción de las propuestas de educación primaria, tanto en el sector privado como en el público.

Palabras clave: segmentación, educación primaria, educación pública, educación privada, decisión de compra.

14. adrian.kohan@usal.edu.ar

15. adriana@gentedemente.info

16. sabribujons@gmail.com

¿Qué buscan los padres en una escuela?

La diferenciación es un concepto bien conocido en la disciplina del marketing y consiste en generar en los posibles clientes/consumidores la percepción de que la oferta de producto o servicio es distinta (y preferible) a las de la competencia (Porter, 2010, pp.151-196). Esta diferencia podrá ser percibida por dichos consumidores o clientes en términos de un valor agregado que podría traccionar su decisión hacia una propuesta específica por encima de las alternativas competitivas o, por el contrario, generará una barrera que alejará al potencial cliente/consumidor de concretar la compra.

Es decir, la construcción de la diferenciación es una apuesta en la que se acota el universo de posibles clientes a cambio de un posible fortalecimiento de la relevancia de la propuesta en un segmento específico.

En el caso de las escuelas privadas, al ser un mercado maduro, diverso y con probables expectativas de crecimiento —en tanto la educación pública pierde paulatinamente terreno (Gamallo, 2015)— esperaríamos encontrar un escenario de ofertas claramente diferenciadas.

Sin embargo, del relato de los padres y los directivos entrevistados, surge que el espacio para la construcción de la diferenciación para cada institución es aún amplio. Salvo contadas excepciones, la mayoría de los padres circula en su búsqueda por instituciones de las que no se desprende una clara diferenciación con respecto a la competencia.

Las excepciones que confirman esta regla son ciertas instituciones con valor de marca a partir de una propuesta altamente diferenciada, anclada en un atributo particular, por ejemplo: la enseñanza de un tercer idioma, la adhesión a una corriente pedagógica específica, o cierta trayectoria y permanencia que la harían destacarse, pero que no necesariamente hablaría de “cómo” es la institución, sino solo de que la institución “es” hace mucho tiempo.

Esta falta de diferenciación entre las diferentes propuestas puede obstaculizar la capacidad de los padres de elegir escuelas para sus hijos, llevando dicha elección a orbitar más alrededor de atributos extremadamente generales (como la idea de “buen colegio”) que a hacerlo alrededor de atributos más específicos y con los cuales los padres puedan tener una clara afinidad, ya sea especular o aspiracional. Esto hace que en el proceso de elección de las escuelas los padres no siempre tengan las herramientas necesarias para elegir la escuela que mejor se adaptaría a sus intereses y necesidades, ni a las de sus hijos, y que las escuelas no tengan las herramientas más óptimas para comunicarse tal y como son, o como quieren ser, y atraer a padres en función de dicha definición. Como consecuencia, se incrementa el potencial

riesgo de desencanto con la escuela elegida, o se debilita la certeza de que la elección de la escuela derive en un alto grado de satisfacción.

En los estudios de consumo, la satisfacción ha sido definida como la distancia existente entre la expectativa del consumidor/usuario/cliente para con el producto/servicio adquirido y el desempeño percibido de dicho producto o servicio: en la medida en que el desempeño del producto iguale o supere a las expectativas previas, el nivel de satisfacción será alto, y viceversa (LaTour y Peat, 1979). Entonces, la posible satisfacción con respecto a una escuela requiere que esta cumpla con las expectativas planteadas por los padres en el proceso de búsqueda. Aquí vale la pena indicar que incluso aquellas investigaciones que han intentado generar un modelo conceptual para la medición de la satisfacción de los padres con las escuelas han construido dichos modelos a partir de los padres ya institucionalizados, y no han tomado en cuenta las expectativas previas de los padres para con las futuras escuelas de sus hijos, sino las expectativas frente a un servicio ya adquirido (Bejou, 2013; Fantuzzo, Perry, y Childs, 2006; Fantuzzo *et al.*, 2006; Fiedman, Bodrowski, y Geraci, 2006; Fiedman, Bodrowski y Markow, 2007; Ishihara, 2008; Raty, Jaukka, y Kasanen, 2004; Tuck, 1995; Zamora Poblete y Moforte Madsen, 2013).

Es decir, las expectativas de los padres han sido en parte formadas y sesgadas por la propia experiencia con respecto a las escuelas a las que envían a sus hijos: el relevamiento de dichas expectativas (sobre las que se conforman luego los instrumentos de medición) da en gran medida cuenta de aquello que la escuela provee y no necesariamente de lo que los padres buscaban, y se organiza como la institución escolar lo define. Aquello que la escuela no da, o que no encuentra lugar en el discurso que organiza el relato de la propuesta escolar, queda fuera de los sistemas de medición.

La ausencia de un relevamiento que dé cuenta de las expectativas de los padres previas a su encuentro con la institución limita la contribución de dichos estudios a la construcción de estrategias de diferenciación y de herramientas que faciliten el proceso de elección.

Algunas de estas investigaciones intentan referir a lo previo a la elección de la institución, pero solo se limitan a sugerir que el nivel de satisfacción podría estar relacionado con el nivel socioeconómico y perfil étnico de los padres (Badri *et al.*, 2011; Fiedman, Bodrowski, y Geraci, 2006; Fiedman *et al.*, 2007). No establecen una relación entre estas variables y los sistemas de evaluación, ni tampoco hacen el intento de segmentar a los padres en función a sus formas de pensar, actitudes y cosmovisiones. Por el contrario, la idea de que hay uniformidad en las expectativas de los padres se constituye casi en un axioma subyacente a estas investigaciones.

A los fines de identificar dichas expectativas, realizamos una investigación¹⁷ de carácter cualitativo, cuyo pilar central fueron 15 entrevistas en profundidad a padres de ambos sexos, residentes en la ciudad de Buenos Aires, y que estuviesen o hubieran estado involucrados en búsquedas de escuelas privadas para sus hijos en los últimos 18 meses, complementadas con entrevistas breves a otros padres, entrevistas a directivos de instituciones privadas y análisis de contenido de los sitios web de distintas escuelas privadas. La indagación se centró en la técnica de *laddering* (Reynolds y Gutman, 1988), mientras que el análisis se inspiró en la propuesta de la Teoría Fundamentada y se apoyó en herramientas de análisis cualitativo asistido por ordenador (CAQDAS), optándose por el paquete RQDA (Huang, 2014) de la plataforma R (R Core Team, 2015).

En una primera instancia analítica, identificamos tres dimensiones que ordenan los atributos que los padres tienen en cuenta a la hora de elegir escuelas para sus hijos, incluidas las posibles manifestaciones que sirven a los padres como indicadores para evaluar la existencia de dicho atributo en una institución determinada, y finalmente los posibles beneficios funcionales y emocionales que se derivan.

La tabla 1 resume dichas dimensiones y atributos¹⁸.

Tabla 1. Dimensiones y atributos que los padres tienen en cuenta a la hora de elegir escuelas para sus hijos

Dimensión	Institucional	Relacionamiento	Programática
Atributos	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel educativo • Orientación pedagógica • Trayectoria, prestigio y solidez institucional • Nivel socioeconómico • Seguridad • Aspectos edilicios y de equipamiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Contención • Involucramiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Educación religiosa • Enseñanza de idiomas • Actividades deportivas • Actividades extracurriculares y complementarias

Fuente: Elaboración propia

17. La investigación contó con el apoyo del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación y la Comunicación Social y la participación del equipo de la consultora Gentedemente.

18. Para un detalle de la decodificación de cada atributo, sus posibles indicadores y beneficios relacionados, ver el capítulo “¿Qué importa de una escuela? Identificando los atributos, necesidades y expectativas que median la elección de escuelas privadas” en esta misma obra.

Dichos atributos son percibidos, contruidos, decodificados y ponderados de distinta manera por distintos padres, apartándose de la perspectiva dominante en las investigaciones previas, las que tienden a considerar que cada uno de estos atributos tiene una construcción única y que en todo caso lo que puede variar es su peso dentro del modelo de medición de satisfacción.

Entendemos entonces que no es solo cuestión de identificar y entender aquellas cosas que la escuela dice o muestra, sino de identificar las expectativas previas de los padres, en base a las cuales se configuran las condiciones de recepción de las diferentes propuestas institucionales. Es decir, las características actitudinales y psicográficas de los padres son una condición preexistente que da forma a las expectativas que tienen, y a partir de la cual los padres procesarán la experiencia de búsqueda y la información que reciben. Además, suponemos que dichas características son particulares en cada individuo, pero pasibles de cierto grado de generalización, lo que nos permitirá identificar –a partir del propio relato de los padres sobre su experiencia de búsqueda– distintos perfiles actitudinales y psicográficos. Es decir, podemos segmentar a los padres en función de los relatos que nos ofrecen sobre el proceso de búsqueda.

Justamente, la segunda instancia analítica de la investigación, y la que nos ocupa en el presente capítulo, consistió en la identificación de similitudes en los campos semánticos que dominaban el relato de los diferentes padres, en las construcciones que proponían para los distintos atributos y los beneficios que a su parecer se derivaban, en la búsqueda de un modelo conceptual que nos permita ordenar la diversidad de visiones y expectativas de los padres para con las escuelas.

Dentro del grado de homogeneidad que caracteriza a la presentación de las propuestas de este mercado, las escuelas guardan ciertas diferencias entre sí, o al menos los padres perciben dichas diferencias en su decodificación de las instancias en las que las escuelas se presentan, ya sea que estas diferencias sean producto de una direccionalidad intencional derivada del proyecto institucional, o resultado de la inercia institucional y/o la sumatoria de personalidades que hacen al equipo de la institución.

...Salvadas ciertas excepciones, dicha diferenciación no es expresada en forma sistemática por las escuelas. En palabras de uno de los responsables de entrevistas de admisión: “Cada entrevista es distinta, vos vas tanteando a los padres y con la experiencia te das cuenta de lo que los padres quieren escuchar”. Es decir, no hay una sistematización de la presentación de la escuela que garantice que los elementos que podrían construir diferenciación sean siempre expresados.

De hecho, la mayoría de los padres entrevistados –en correlato con lo expresado por los directivos– menciona el peso que en el discurso de presentación se le da a las cuestiones formales y operativas: horarios de entrada y salida, funcionamiento del comedor, cargas horarias, etc. Hasta pareciera haber una direccionalidad, no necesariamente intencional, en presentar a las escuelas de la forma más uniforme posible, uniformidad contraria a la idea de diferenciación.

La necesidad de construir diferenciación

El carácter arancelado de la educación privada limita en términos generales las condiciones de acceso, definiendo al menos un umbral inferior en términos de poder adquisitivo que necesariamente reduce la diversidad del universo de potenciales clientes en comparación con la educación pública, donde el poder adquisitivo no es, o no debería ser, un elemento limitante o condicionante.

Así, Gamallo (2015) identifica una clara concentración de los sectores más pudientes de la población en el sistema educativo privado versus el público, y viceversa. Junto con esto, también se registra una mayor penetración de la educación privada en los estratos de menores ingresos (Donaire, 2014; Gamallo, 2015). Sin embargo, dada la estratificación de la oferta de escuelas privadas en relación con el valor del arancel de cada una, su ubicación geográfica y las características socioeconómicas de la población residente, la diversidad socioeconómica tiende a la homogeneidad dentro de la oferta relevante para cada padre-cliente.

Por último, del relato de los padres surge que esta homogeneidad es valorada positivamente y tiene un peso importante en la elección de escuela, lo que limita aún más la posible heterogeneidad socioeconómica. Es decir, la propia configuración del mercado de escuelas privadas reduce la heterogeneidad socioeconómica dentro de la oferta disponible para cada padre, y cada padre tiende a realizar su búsqueda dentro de un contexto en el que perciba una homogeneidad socioeconómica en la cual él pueda inscribirse.

Con esto, las variables socioeconómicas –únicas variables de segmentación mencionadas por Manes (2004, p. 36)– pierden relevancia como atributo de posicionamiento y herramienta de segmentación, y resulta conveniente tener en cuenta paradigmas más ligados a lo emocional y lo psicográfico. Esto no quiere decir que dichas variables carezcan de importancia, sino que se instalan como una condición *a priori* que acota la oferta de instituciones hacia aquella en la que el padre-cliente pueda proyectar una homogeneidad socioeconómica que lo incluya. En otras palabras, los padres buscan

escuelas que proyecten una población con un nivel socioeconómico y/o un nivel de ingresos similar al suyo, y eligen entre aquellas que satisfacen esta condición.

Sin embargo, la cota resultante de este condicionamiento no resulta suficiente para definir la elección de la escuela: la oferta de escuelas donde los padres pueden proyectarse como “similares” (desde lo socioeconómico) incluye casi siempre varias instituciones, con lo que lo socioeconómico se transforma, desde la perspectiva de los padres y en el contexto de esta búsqueda en una especie de *ceteris paribus*, que debe ser desempatado apelando a los otros atributos que hacen a la propuesta o posicionamiento de cada institución.

Sería ingenuo, en este sentido, postular que lo socioeconómico no juega parte del proceso de búsqueda y elección de escuelas. Pero quedarnos en lo socioeconómico como única variable determinante sería caer en una sobresimplificación del fenómeno estudiado. Por el contrario, nos preguntamos aquí qué hay más allá de lo socioeconómico a la hora de elegir escuelas, bajo el supuesto de que dentro de un escenario de homogeneidad socioeconómica que define un contexto competitivo (el conjunto de escuelas que cada padre considerará en su proceso de elección), existen otros atributos que inclinarán la decisión.

En línea con esto, cabe recordar que este trabajo no se propone identificar los motivos por los que los padres optan por el sistema educativo privado versus el público, sino entender –ya superada esta decisión y acotado el rango de búsqueda a las instituciones que propongan la deseada homogeneidad– cuáles son los otros elementos que intervienen en dicha decisión.

Por otro lado, el rol que esta búsqueda de homogeneidad juega en la decisión de los padres, así como los beneficios percibidos, son discutidos en otra instancia¹⁹.

De lo aquí expuesto surge que las escuelas podrían beneficiarse de la formalización de una propuesta de posicionamiento conceptual que permita presentarse de forma sistemática a los padres que buscan escuelas para sus hijos, expresando una diferenciación con respecto a otras escuelas consideradas por el mismo padre.

Esta idea de posicionamiento es cardinal a la disciplina mercadotécnica, y consiste en definir “el lugar que ocupa un producto, en la mente de los consumidores, en relación con los productos de la competencia”,

19. Ver el capítulo “¿Qué importa de una escuela? Identificando los atributos, necesidades y expectativas que median la elección de escuelas privadas” en esta misma obra.

es decir, lograr que dicho producto “ocupe un lugar claro, distintivo y deseable [...] en la mente de los consumidores meta” (Kotler y Armstrong, 1996, p. 52).

La idea de posicionamiento tiene sus orígenes en la década del 50, como antítesis a la centralidad de la búsqueda de convergencia en la oferta, producto de la industrialización de la producción y el consumo y su corolario de uniformidad de los productos. Bajo dichas condiciones, hacía sentido intentar ofrecer un producto cuyas características lo dotaran de una aceptación universal: un producto para todos los consumidores. Frente a esta idea, Smith (1956) propone una estrategia de divergencia y diferenciación, orientada ya no a satisfacer una demanda universal, sino a diseñar propuestas de productos capaces de satisfacer con precisión las demandas y necesidades de segmentos de mercado específicos.

Esta diferenciación, también conocida como posicionamiento, puede construirse desde la propia definición del producto y sus características funcionales, así como también desde la propuesta emocional e ideológica que, articuladas desde un aparato comunicacional-mercadotécnico, contará una historia sobre cómo la marca quiere ser percibida, qué lugar quiere ocupar en la percepción del consumidor y qué valores y promesas quiere representar (Urde y Koch, 2014).

En el proceso de definición de dicho posicionamiento, las escuelas deberían considerar tres tiempos. El primero, un diagnóstico y definición de lo que la escuela es, debería ser, y podría ser. ¿Cuáles son aquellas cosas en las que la escuela cree? ¿Cuáles son aquellas promesas que la escuela puede hacer y cumplir en función de los recursos que tiene? Luego se deben identificar aquellos elementos en la propuesta que sean distintos a los de otras propuestas: ¿Qué tiene esta escuela que no tiene otra? ¿Qué la hace distinta?

Y el último, ¿qué elementos tiene la escuela para sostener este relato? ¿Con qué elementos cuenta para demostrar aquello que dice hacer y aquello en lo que dice creer?

Además, en esta definición se debe considerar a los padres como receptores de la propuesta. cuyos intereses y necesidades son diversos, sobre todo cuando se consideran las dimensiones emocionales, y que sería poco probable que una misma institución pudiera satisfacerlos a todos. De hecho, es probable que este intento de satisfacer la multiplicidad de intereses y necesidades del público objetivo sea responsable de la relativa falta de claridad y diferenciación en los posicionamientos institucionales y las dificultades en comunicarlos, llevando a la mencionada percepción de homogeneidad y carencia de diferenciación de las propuestas.

Por el contrario, el objetivo a perseguir es el de construir un posicionamiento que no busque atraer a todos los padres, sino a un segmento específico, y construir un relato de atributos, características y beneficios –con su correspondiente apuntalamiento en indicadores– particularmente orientado a atraer a ese segmento en particular, sabiendo que se pagará el precio de alejar a otro.

La pregunta que deben hacerse las instituciones, una vez exploradas las tres dimensiones mencionadas, es la siguiente: ¿qué tipo de padres podrían sentirse atraídos por su propuesta? Y como corolario de esta pregunta: ¿cómo optimizar el relato de la propuesta para potenciar su atractivo en este segmento de padres?

Un buen punto de partida para responder a esta pregunta es conocer cómo son y cómo piensan los padres que efectivamente eligieron la institución, es decir, construir un perfil no solo sociodemográfico sino también psicográfico de los padres que conforman la comunidad educativa. Esta exploración no debe estar orientada a una simple medición de la satisfacción, sino a identificar aquellos segmentos psicográficos para los cuales la propuesta institucional resulte especialmente atractiva.

Con este fin proponemos a continuación un posible modelo de segmentación que puede servir de guía para responder a estas últimas preguntas.

Hacia un posible modelo de segmentación

A lo largo del recorrido por sobre los atributos que los padres consideran en el proceso de búsqueda de escuelas para sus hijos, se delinearán algunas transversalidades sobre las que podemos sugerir la idea de la existencia de tres polos conceptuales, que llamaremos el polo de la protección, la exigencia y la potenciación/empoderamiento. Para cada uno de ellos presentaremos distintas manifestaciones en los territorios de atributos o expectativas que indicamos anteriormente.

Cada uno de estos polos se corresponde con un perfil psicográfico que nos permite segmentar a los padres en relación con sus expectativas para con las escuelas, en pos de la construcción de propuestas diferenciadas.

Dos salvedades deben mencionarse antes de proceder a la descripción de dichos polos y perfiles. La primera es que, si bien estos polos y perfiles son el resultado de un trabajo analítico que busca coincidencias y coherencias en los discursos y relatos de los padres entrevistados y en las construcciones conceptuales resultantes, la inclinación metodológica por lo cualitativo impide mensurar el peso que cada atributo podría tener en la construcción de cada perfil, o el grado de correlación de los diferentes

atributos. Estos puntos quedan pendientes de ser resueltos en una futura instancia de investigación, a través de un abordaje cuantitativo y una estrategia de análisis en la tradición de análisis de clusters.

La segunda salvedad es que, si bien se presentarán los polos y perfiles en sus expresiones más puras, presentación que podría sugerir que la pertenencia a los diferentes perfiles sería mutuamente excluyente, entendemos que estos perfiles definen vértices en un mapa con relación a los cuales los diferentes individuos mostrarán mayor o menor grado de cercanía. Es decir, definirán polos conceptuales que servirán como referencia ilustrativa, pero será poco probable que dividan inequívocamente a los padres, a las escuelas o a los atributos. Aun así, este tipo de construcción resulta útil a los fines de definir el público objetivo de la institución y los mecanismos comunicacionales que acercarán la institución a dicho público.

El polo de la protección

Este polo pivota alrededor de la idea de la protección del niño, es decir, de evitarle un daño ocasionado por una posible amenaza externa, o bien por una carencia interna del propio niño. Así, por ejemplo, si consideramos los aspectos relacionados con la seguridad, a este polo corresponderán ideas como la separación de los niños según edades, la adecuación de los aspectos edilicios, los procesos de entrada y salida de los niños del establecimiento, etc.

Si hablamos de lo relacionado con el involucramiento de los padres, el foco estará puesto en la posibilidad de supervisar el bienestar emocional del niño dentro de la escuela, y en poder brindar a la institución la información necesaria sobre las necesidades y posibles crisis que el niño atraviesa, para que estos sean base de un correcto acompañamiento por parte de la escuela.

La construcción de la idea de contención gravitará alrededor de la capacidad y voluntad de la escuela de suplir las necesidades particulares del niño, ya sea en lo pedagógico como en lo emocional, desde el poder respetar los ritmos de aprendizaje del niño y de acompañar o resolver problemas de integración, conducta, etc. La existencia de un gabinete psicopedagógico o un alto grado de capacitación de los profesionales de la institución serían garantes de la capacidad de la institución de diagnosticar las posibles necesidades particulares del alumno y de responder a ellas.

Podemos establecer un paralelismo entre estas expectativas y la construcción del concepto “clima escolar” realizada por Tuck en base a la combinación de una percepción del correcto estado de mantenimiento edilicio, un ambiente amigable y una pronta predisposición por parte de los directivos a intervenir ante problemas (1995, p. 22).

En lo que hace a la búsqueda de homogeneidad de niveles socioeconómicos, el foco estará puesto en ahorrarle al niño posibles frustraciones derivadas de su potencial imposibilidad de acceder a los consumos de sus pares. El común denominador de estos elementos es la idea de que el niño podría experimentar carencias o faltas que lo pondrían en desventaja respecto a sus pares, y la búsqueda estaría orientada a escuelas que proyecten una capacidad de suplir o compensar esa falta. Es decir, el niño es un sujeto a ser protegido de eventuales situaciones desafortunadas.

Cuando nos remitimos a las emociones ligadas al proceso de búsqueda, los padres cuyos discursos gravitan hacia este polo relatan haberse sentido abrumados por la diversidad de opciones, que los llevaría a una inseguridad ante la posibilidad de no elegir la opción adecuada, y todo esto condicionado por una sensación de extrema aceleración por los procesos de vaciamiento del nido: la inserción del niño en la escuela implica una salida del ámbito protector del hogar maternal. Desde la perspectiva de los padres, la búsqueda es de una institución que los haga sentir seguros y tranquilos, y esta tranquilidad deriva de haber elegido una institución que cuidará a sus hijos y que podrá responder a sus necesidades y crisis particulares.

Operacionalización del polo

Las siguientes frases se ofrecen no solo como una ilustración del discurso característico de este polo, sino que se ofrecen como sugerencia para un posible instrumento de segmentación, entendiendo que a mayor grado de acuerdo con las frases, mayor cercanía del sujeto con el polo.

- La escuela debe proteger a los niños.
- El mundo está perdiendo sus valores, la escuela es un lugar donde todavía pueden aprenderse.
- Es importante que la escuela de apoyo a los niños que lo necesitan.
- Algunos niños necesitan más apoyo que otros.
- Los docentes deben estar preparados para detectar los posibles problemas de aprendizaje de los niños.
- Me dolería que mi hijo se sienta menos que los demás.
- Me dolería no poder darle a mi hijo todo lo que me pide.
- La religión es importante como una forma de aprender valores.
- Quiero poder estar cerca de mi hijo cada vez que me necesita.
- Los docentes deben estar pendientes de que los niños no se lastimen.
- Es importante que cada edad tenga su lugar definido dentro de la escuela.

El polo de la potenciación

Este polo pivota alrededor de la idea de potenciar las capacidades e intereses propios del niño, aglutinando ideas relacionadas con el territorio de la experimentación.

Lo central en este polo es que el niño tenga posibilidad de experimentar la mayor cantidad de alternativas posibles como una forma de exploración interna. Subyace la idea de que cada niño es distinto, que cada niño encierra potencialidades y talentos distintos, que debe facilitársele su exploración a fin de que pueda conectarse con ellos.

Para los padres, la existencia de múltiples propuestas deportivas — orientadas a dar al niño la posibilidad de elegir la que más le gustase, y no simplemente en función de un importante peso relativo de la carga horaria destinada a este tipo de actividades —, la diversidad de la propuesta extra-curricular y, sobre todo, la propuesta de actividades artísticas, daban cuenta de una escuela que tendría el potencial de satisfacer dicha necesidad.

Encontramos también aquí el mayor interés por parte de los padres por las orientaciones pedagógicas de las instituciones y la mayor apertura a los modelos menos tradicionales. Para los padres cuyo relato se alinea a este polo, el desarrollo de las capacidades de razonamiento autónomo y crítico serían más importantes que la correcta transferencia/adquisición de contenidos.

Una fina distinción se establece entre este polo y el de la protección en relación con la consideración de las individualidades. Así, si en el polo de la protección el interés es por las necesidades particulares del niño, entendidas como posibles faltas, carencias, desigualdades o desventajas respecto a lo normal y lo normativo, en este polo el foco está en los deseos, intereses y capacidades particulares de cada niño. No predomina aquí la idea de carencia o necesidades, sino la de potencialidades e intereses y una expectativa de que la escuela sea un instrumento de apalancamiento para que el niño pueda desarrollarlas en su máxima expresión.

En este polo también encontramos aquellas ideas relacionadas con el desarrollo social del niño, sus vínculos y la adquisición de valores. Así, por ejemplo, mientras que en el polo de la protección la búsqueda de homogeneidad en el nivel socioeconómico de la comunidad educativa está orientada a que el niño “no se quede afuera”, en este polo hay una búsqueda de desarrollar un individuo generoso y desconectado de las tendencias consumistas, y hasta de exponerlo a una posible heterogeneidad que enriquecería su experiencia. Justamente, esta idea de enriquecimiento es una de las que definen a este polo.

En esta misma línea, encontramos también como parte de este polo a aquellas expresiones que hablan de una búsqueda de un marco social en el que el niño desarrolle valores de compañerismo, lealtad, etc., muchas veces ligadas a la actividad deportiva o al carácter comunitario de la educación confesional. Como posible contraste, en el polo protector la búsqueda es de una protección del niño frente a posibles malas influencias, o de marcos sociales excluyentes (por ejemplo, las preocupaciones por el *bullying*).

Los relatos de la búsqueda incorporan emociones positivas vinculadas con la expectativa (vs. la incertidumbre) y el disfrute por la búsqueda en sí como parte del proceso de crecimiento del niño, en lugar del mencionado duelo por la finalización de la etapa preescolar. Este mismo disfrute es uno de los motivadores detrás de la necesidad de involucramiento, distanciándose de las ideas de supervisión sobre la escuela que caracterizarían la expresión de esta necesidad en los otros polos, y es uno de los beneficios decisivos que los padres atraídos por este polo expresarían.

Para los padres afines a este polo, la búsqueda es por una escuela donde sus hijos encuentren un lugar de crecimiento, y así definido este polo pondría a las necesidades y beneficios para los niños por encima de las de los padres.

Operacionalización del polo

- Quiero que mi hijo tenga la posibilidad de probar distintos deportes.
- En esta edad es importante que los niños puedan probar distintas cosas para saber que les gusta hacer.
- Cada niño tiene intereses distintos y la escuela debe ofrecer oportunidades para explorarlos todos.
- No todas las escuelas enseñan de la misma manera.
- Hay distintas formas de aprender.
- La escuela es un buen lugar para hacer amigos.
- Los deportes son una forma de aprender valores como lealtad, compartir, perseverar.
- Buscar escuela para mi hijo fue una actividad emocionante.
- Me gustaría ver las cosas que mi hijo crea en la escuela.
- Quiero una escuela donde mi hijo desarrolle proyectos interdisciplinarios.
- Una buena escuela es donde los maestros tienen la camiseta puesta.
- Creo que los mejores maestros son los más creativos.
- Me gustaría poder influir en las decisiones de la escuela.
- No quiero que mi hijo crezca en una cultura consumista, por eso es

importante que las familias tengan nuestro mismo poder adquisitivo.

- Es bueno que mi hijo aprenda sobre distintas creencias y formas de ver el mundo, para que el día de mañana pueda decidir en qué creer.
- La escuela es un buen lugar para que mi hijo conozca realidades y formas de pensar distintas a las nuestras.
- Es importante que la escuela sepa lo que le interesa a mi hijo.

El polo de la exigencia

Este polo pivota alrededor de la idea de preparar al niño para su desempeño exitoso en el mundo, donde este éxito depende de la capacidad del niño de enfrentarse a ciertas exigencias normativas, y al cumplimiento de estándares.

El presupuesto sobre el que se construye este polo es que habría un estándar mínimo que todo niño, o por lo menos el niño propio, está en condiciones de cumplir, y cuyo cumplimiento depende de la exigencia impuesta por la institución. La consideración por las necesidades particulares de cada niño (característica del polo de la protección) que podrían requerir un ritmo distinto de aprendizaje, o por sus intereses particulares (característica del polo potenciador) que encontraría respuesta en una propuesta de contenidos lo más variada posible, dejan lugar a la preocupación por la correcta y regular adquisición de los contenidos canonizados/normativos.

Esta adquisición es vista como condición necesaria para la correcta inserción del niño en los ciclos educativos superiores, ya sea en el secundario o en el universitario. A modo de contraste, si la búsqueda del polo potenciador es la de un espacio en el que el niño pueda experimentar y explorar ilimitadamente para luego definirse, la búsqueda en este polo es la de un lugar en el que el niño adquiera los conocimientos y herramientas mínimas para un correcto desempeño. Hay incluso en este relato una idea de renuncia a los intereses personales en pos de ciertos requerimientos, de un estándar uniformador por debajo del cual el niño no debería estar. No importa tanto lo que le interesa como individuo, sino su cumplimiento de las expectativas sociales. Esta idea de una búsqueda de un nivel educativo está ligada a la idea de la escuela como ente disciplinador, y la idea de uniformidad va de la mano con la expectativa de una visualización de una institución altamente reglada.

En este perfil, la idea de relación padre-escuela toma la forma de un contrato en el que la escuela debe proveer ciertos contenidos, y el padre debe tener a su alcance los instrumentos necesarios para supervisar que dichos contenidos se impartan.

No se trata ya de tener al niño protegido de las posibles amenazas del mundo exterior, sino de prepararlo para sus demandas, no ya a través del desarrollo de la personalidad o la capacidad de pensamiento crítico, sino a partir de la adquisición del canon básico de conocimientos y de la incorporación del deber ser normativo como elemento orientador de las acciones.

Si bien en la relativa homogeneidad socioeconómica de la muestra de este estudio limitaban las expresiones relacionadas a la movilidad social, podemos decir que estas cobran fuerza en este polo, que propone a la escuela como un lugar donde se adquieren no solo los conocimientos necesarios para un buen desempeño en un mercado laboral cada vez más exigente, sino también el contacto y vínculo con círculos que facilitarían dicha inserción. Como contraste, podemos decir que cuando en este polo lo importante es que el niño desarrolle los vínculos sociales útiles y correctos, en el polo de la protección lo importante es que no se sienta excluido socialmente, y en el polo de la potenciación lo importante es que desarrolle vínculos sociales enriquecedores emocionalmente.

Incluso la educación religiosa adquiere significaciones particulares en este polo, ya no como un marco normativo protector del niño o potenciador de sus vínculos gregarios y formador de valores, sino como una propuesta que garantiza que el niño adquirirá ciertos conocimientos o creencias que son parte obligada de un ser social. Como corolario de esta obligatoriedad, la educación religiosa se evalúa desde una perspectiva utilitarista: es algo que el niño debe aprender, y el hecho de que la escuela lo enseñe libera a los padres de la necesidad de hacerlo (o lo hará con mayor eficacia).

Este polo resulta atractivo para padres que buscan como beneficio decisivo la tranquilidad derivada de una idea de garantía de calidad de servicio y cumplimiento de estándares. Así, lejos de buscar una institución que potencie las capacidades individuales, o que proteja al niño en caso de presentarse alguna desventaja respecto al resto, resultan atractivas aquellas instituciones que adoptan un discurso resultista, proponen estructuras regladas, adoptan múltiples instancias de evaluación y sugieren altos niveles de exigencia.

Puede decirse que una propuesta de este tipo considera al niño como beneficiario, en tanto lo prepara para desempeñarse correctamente en el mundo. A la par de esto, encontramos un beneficio para los padres: el de satisfacer la dimensión del deber ser, sabiendo que están haciendo lo correcto al cumplir con el mandato social que define sus obligaciones como tutores.

En este sentido, y de los tres polos presentados, sería el menos considerado para con el niño, ya que justamente este polo presupone ya no necesi-

dades, intereses o potencialidades individuales, sino adhesión a estándares, y hasta una renuncia por parte de los niños (o supresión) de las gratificaciones inmediatas en pos de un beneficio futuro que es visto por los padres y no necesariamente compartido por los niños.

Operacionalización del polo

- Las evaluaciones son una forma de mostrar el avance de los niños.
- Los cuadernos de tareas son una buena forma de saber lo que le están enseñando a mi hijo.
- Es importante que la escuela tenga un organigrama claro, donde estén definidas las funciones de cada uno de los empleados.
- En una buena escuela la directora supervisa de cerca el trabajo de los maestros.
- La escuela enseña los conocimientos que los niños necesitan aprender para su futuro laboral.
- La disciplina es importante para que los niños adquieran hábitos de orden y responsabilidad.
- El deporte es importante para que los niños no estén todo el día sentados delante de la computadora.
- Una escuela con trayectoria tiene maestros con mucha experiencia.
- El nivel social de las familias de la escuela es importante, ya que esas relaciones acompañarán a mi hijo en el futuro.
- Quiero que la escuela me informe constantemente sobre lo que están haciendo.
- La escuela debe cumplir con sus compromisos.
- Los docentes deben capacitarse constantemente.
- La escuela debe mantenerme informado sobre todo lo que sucede.
- Las escuelas que tienen secundario preparan mejor a los niños durante la primaria.

Conclusiones y aplicabilidad

Este trabajo contribuye al entendimiento de la relación entre padres y escuelas, ofreciendo una perspectiva no abordada hasta el momento (la exploración de los procesos de búsqueda y elección de escuelas), en un ámbito geográfico que no había sido suficientemente estudiado, la Ciudad de Buenos Aires, y con un foco que es en general relegado en las investigaciones sobre los sistemas educativos, la educación privada.

Se sentaron aquí algunas bases para futuros desarrollos en beneficio de padres y escuelas.

Para los padres, este trabajo contribuye a facilitar la identificación de expectativas para con la escuela buscada, ayudando a orientar el proceso de búsqueda de la institución con el mejor potencial.

Para las escuelas y sus profesionales, este trabajo contribuye a un entendimiento actual de las necesidades e intereses de los padres, y presenta ejes y construcciones conceptuales a partir de las cuales pueden desarrollarse propuestas de posicionamiento diferencial, estudios de segmentación y perfilamiento psicográfico de los padres-clientes (actuales y futuros), y desarrollar mejores instrumentos para la medición de la satisfacción de los padres-clientes actuales.

Referencias bibliográficas

- Badri, M., Mourad, Tarek El, Makki, R., Ferrandino, V., Mehaidat, J., Y Aly, A. (2011). Drivers of parent satisfaction with subjects taught in their children's schools: a test of causality. *International Journal of Education Research (IJER)*. Recuperado de <http://www.thefreelibrary.com/Drivers+of+parent+satisfaction+with+subjects+taught+in+the+ir...-a0299759790>
- Bejou, A. (2013). An Empirical Investigation of the Correlates of Satisfaction in Public Schools. *Journal of Relationship Marketing*, 12(4), 243-260.
- Donaire, R. (2014). ¿Quiénes acceden a la educación privada en Argentina? *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 24(2), 151-171.
- Fantuzzo, J., Perry, M., y Childs, S. (2006). Parent Satisfaction with Educational Experiences scale: A multivariate examination of parent satisfaction with early childhood education programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 142-152.
- Fiedman, B. A., Bodrowski, P. E., y Geraci, J. (2006). Parents' school satisfaction: ethnic similarities and differences. *Journal of Educational Administration*, 44(5).
- Fiedman, B. A., Bodrowski, P. E., y Markow, D. (2007). Predictors of parents' satisfaction with their children's school. *Journal of Educational Administration*, 45(3), 278-288.
- Gamallo, G. (2015). La "publicación" de las escuelas privadas en Argentina. *Revista SAAP*, 9(1), 43-74.
- Huang, R. (2014). RQDA: R-based Qualitative Data Analysis. Recuperado de <http://rqda.r-forge.r-project.org/>
- Ishihara, R. (2008). *La calidad es la oportunidad: percepciones de los padres y madres sobre la calidad educativa que reciben sus hijos e hijas*. Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala.

- Kotler, P., y Armstrong, G. (1996). *Mercadotecnia*. (P. Mascaró Sacristán y M. Benassini Félix, Trads.). México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Latour, S. A., y Peat, N. C. (1979). Conceptual and Methodological Issues in Consumer Satisfaction Research. *ACR North American Advances*, NA-06. Recuperado de <http://acrwebsite.org/volumes/9591/volumes/v06/NA-06>
- Manes, J. M. (2004). *Marketing para instituciones educativas: guía para planificar la captación y retención de alumnos*. Buenos Aires: Granica.
- Porter, M. E. (2010). *Ventaja competitiva creación y sostenibilidad de un rendimiento superior*. (E. Buenos Campos y M. H. Rosas Sánchez, Trads.). Madrid, España: Pirámide.
- Raty, H., Jaukka, P., y Kasanen, K. (2004). Parents' satisfaction with their child's first year of school. *Social Psychology of Education*, 7(4), 463-479.
- Reynolds, T. J., y Gutman, J. (1988). Laddering theory, method, analysis, and interpretation. *Journal of advertising research*, 28(1), 11-31.
- Smith, W. R. (1956). Product Differentiation and Market Segmentation as Alternative Marketing Strategies. *Journal of Marketing*, 21(1), 3.
- Tuck, M. (1995). *Parent Satisfaction and Information (A Customer Satisfaction Survey)* (p. 97). District of Columbia Public Schools, Washington, DC. Research Branch.
- Urde, M., y Koch, C. (2014). Market and brand-oriented schools of positioning. *Journal of Product & Brand Management*, 23(7), 478-490.
- Zamora Poblete, G. y Moforte Madsen, C. (2013). ¿Por qué los estudiantes se cambian de escuela? Análisis desde las decisiones familiares. *Perfiles educativos*, 35(140), 48-62.

¿Qué importa de una escuela? Identificando los atributos, necesidades y expectativas que median la elección de escuelas privadas

Adrián Kohan²⁰

Adriana Rosenkranz²¹

Sabrina Bujons²²

Resumen

Durante el año 2015 realizamos una investigación cualitativa en la que abordamos el proceso de elección de escuelas privadas por parte de padres en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, planteando esta decisión como un proceso de compra/contratación que pone a dichos padres en los roles complementarios de compradores y consumidores/usuarios del servicio, perspectiva que resulta novedosa en relación con esta temática.

Se relevaron las características del proceso de búsqueda y las significaciones emocionales asociadas, identificando el conjunto de atributos que los padres tienen en cuenta a la hora de elegir escuelas para sus hijos, así como las estrategias e indicadores a partir de los cuales dichos atributos son evaluados por los padres. Por último, proponemos un ordenamiento de estos atributos en relación con tres dimensiones: la institucional, la de relacionamiento y la de propuesta programática.

Estos hallazgos constituyen un primer abordaje sistemático de los factores intervinientes en este proceso de elección, y se espera que sirva de base para la construcción y optimización de herramientas comunicacionales y de evaluación de satisfacción de las propuestas de educación primaria, tanto en el sector privado como en el público.

Palabras clave: segmentación; educación primaria; educación pública; educación privada; decisión de compra.

20. adrian.kohan@usal.edu.ar

21. adriana@gentedemente.info

22. sabribujons@gmail.com

El contexto de esta investigación: la elección de escuelas privadas como decisión de compra

La elección de la escuela implica para los padres una decisión importante y hasta trascendental. En esta decisión se establece un compromiso que –idealmente– se mantendrá durante un largo período de tiempo (quizá durante los 13 años de la escolaridad obligatoria), y la evidencia empírica indica que una vez elegida la escuela es poco probable que dicha decisión se reconsidere en función del atractivo de las otras propuestas y en busca de una mejor alternativa (Zamora Poblete y Moforte Madsen, 2013).

Tuñón y Halperin (2010) señalan la correlación positiva que existe entre el nivel educativo de los padres y el nivel de preocupación por la calidad educativa. Además, los estratos socioeconómicos más altos tienen acceso a propuestas educativas de mayor nivel de completitud, es decir, con mayor inclusión de enseñanza de computación, inglés y artes.

Varios estudios indican que los niveles socioeconómicos menos aventajados tienden a estar más satisfechos con la escuela que eligieron para sus hijos, ya que ponderan el acceso *per se* como un posible instrumento de movilidad social (Ishihara, 2008; Miranda, 1995; Raty, Jaukka y Kasanen, 2004). De esto surge que los estratos socioeconómicos superiores están en mejores condiciones para evaluar el valor agregado de la propuesta de cada institución, valoración que tiene –en el circuito de la educación privada– una traducción real en una decisión de consumo: la contratación de una escuela privada. En cambio, en el circuito de la educación pública, más que elección por parte de los padres hay una “asignación” por parte del estado.

Al hablar de una decisión de consumo, optamos por definir a los padres como “clientes” de la institución: sujetos que reciben un servicio por parte del prestador, en este caso la escuela. Además, son los actores principales del proceso de elección de dicho prestador, tomando esta decisión en función de la percepción de valor recibido a cambio del pago del arancel. Así definida, esta decisión es similar a cualquier otro proceso de elección de prestadores de servicios, procesos que han sido estudiados en el contexto de la investigación social aplicada al entendimiento de mercados y consumidores.

Esta perspectiva se desdobra en dos perspectivas complementarias: la del consumidor y la del comprador. En la primera, el foco de atención está en la percepción del sujeto-cliente sobre el proveedor-marca, mientras que en la segunda el foco está en la percepción del sujeto-cliente sobre el proceso de compra o, en este caso, contratación (Kotler y Armstrong, 1996, pp. 190-201).

En ambas se tienen en cuenta no solo los aspectos funcionales referidos al producto, servicio o marca, sino también –y quizá por sobre todo– los aspectos emocionales que dan cuenta del impacto que el acceso, compra, posesión y uso tienen sobre el sentir del sujeto-cliente.

El proceso de elección de escuelas privadas no ha sido estudiado desde estas perspectivas, sobre todo en el ámbito local e incluso iberoamericano, lo que resulta llamativo considerando no solo las implicancias sociales y emocionales que dicha elección tiene para los niños y los padres, sino también teniendo en cuenta el tamaño del mercado de la educación privada y su proyección de crecimiento a futuro. Así, en el año 2008, Argentina se ubicaba como el segundo país de Latinoamérica en cantidad porcentual de alumnos participantes del sistema privado (con un 19.2% del alumnado, y superada solo por Chile con el 35%), guarismo que alcanza un ápice del 49% en la Ciudad de Buenos Aires, secundada por las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe con alrededor de un 30%. Todo esto con marcadas concentraciones en los sectores de mayor ingreso (Mezzadra y Rivas, 2010).

Además, los abordajes previos muestran una limitación resultante de la preferencia por las estrategias metodológicas cuantitativas y la táctica del cuestionario cerrado, que ignora la posibilidad de un abordaje exploratorio de tipo cualitativo, ya sea previo o complementario, que hubiese permitido construir un instrumento de medición basado en los intereses reales del universo de padres-clientes. En lugar de esto, se ha optado mayoritariamente por construcciones que responden a las preconcepciones de los investigadores, muchas veces influenciadas por las definiciones formales (por ejemplo, las de índole legislativa) y por la perspectiva pedagógica.

Por otro lado, la falta de abordaje cualitativo dificulta la posibilidad de identificar el modelo simbólico utilizado por los padres-clientes a la hora de la elegir o evaluar una institución educativa, construido en función de atributos, sus expresiones concretas y sus interrelaciones.

En este contexto, realizamos durante el año 2015²³ una investigación con el objetivo de

- Relevar la experiencia de los padres-clientes a la hora de elegir una escuela para sus hijos.
- Identificar los atributos funcionales y emocionales que intervienen

23. La investigación contó con el apoyo del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación y la Comunicación Social y la participación del equipo de la consultora Gentedemente.

en los procesos de elección y evaluación de los padres-clientes sobre las escuelas elegidas para sus hijos.

- Identificar las manifestaciones y traducciones concretas de dichos atributos en términos del accionar de la institución escolar.

Por lo dicho anteriormente, optamos por un abordaje cualitativo cuyo pilar central fueron 15 entrevistas en profundidad a padres de ambos sexos, residentes en la ciudad de Buenos Aires, y que hubieran estado involucrados en búsquedas de escuelas privadas para sus hijos en los últimos 18 meses, complementadas con entrevistas breves a otros padres, entrevistas a directivos de instituciones privadas y análisis de contenido de los sitios web de distintas escuelas privadas. La indagación se centró en la técnica de *laddering* (Reynolds y Gutman, 1988), mientras que el análisis se inspiró en la propuesta de la Teoría Fundamentada, y se apoyó en herramientas de análisis cualitativo asistido por ordenador (CAQDAS), optándose por el paquete RQDA de la plataforma R).

El proceso de búsqueda

El alcance de la búsqueda

Si bien, por lo descripto anteriormente, podríamos suponer que la búsqueda de escuelas se da en un escenario complejo y constituido por un amplio espectro de opciones, de la descripción del proceso surge que dicha decisión se toma dentro de un escenario un tanto acotado: la mayoría de los entrevistados reporta haber estado en contacto directo con un número relativamente limitado de establecimientos escolares (en el orden de los 3 a 5 establecimientos).

La búsqueda se limita inicialmente por lo geográfico (cercanía al hogar o, secundariamente, al lugar del trabajo) y por el valor de la cuota. Este último criterio es el de mayor flexibilidad en función del valor percibido que vieran en la institución: si bien siempre habría un guarismo de referencia anclado en el poder adquisitivo del grupo familiar, hay apertura a considerar escuelas más caras siempre y cuando “valgan la pena”.

Una tercer limitante estructural es la propuesta de simple o doble escolaridad, donde se opone una necesidad operativa (tener resuelto el cuidado del niño durante el horario laboral de los padres) a criterios más cercanos al territorio educativo: limitar la cantidad de horas de actividades formales del niño para evitar una sobreexigencia y/o habilitar el disfrute del niño del entorno hogareño.

Los cupos y vacantes de cada institución se constituyen también en elemento condicionador de la búsqueda: buena parte de los entrevistados

percibía como necesario adelantar el proceso de búsqueda a una edad lo más temprana posible a fin de garantizar el cupo en la institución elegida, incluso cuando dicha decisión implicase un costo emocional.

Si bien los entrevistados en general, incluso aquellos que adelantaron la decisión, expresaban una preferencia por jardines maternos separados de escuelas primarias, en tanto no solo les permitía procesar la elección de escuela en un ritmo más pausado sino que también sugería un ambiente más flexible, cálido y contenedor, la opción por un jardín en el contexto de una escuela primaria proyectaba el beneficio de una mayor solidez institucional.

Esta solidez tenía una doble traducción: sugería un mayor nivel de control y supervisión a partir de una idea de institucionalidad garante del debido cuidado de los niños y se percibía como una propuesta de mayor valor agregado: el jardín-escuela como institución donde las actividades tienen un direccionamiento educativo-pedagógico vs. el jardín maternal independiente que era frecuentemente descrito en términos de un “depósito”.

La continuidad jardín-primaria-secundaria (y sobre todo entre estas dos últimas) fue frecuentemente mencionada como un elemento a considerar durante la búsqueda por tres motivos:

- Se proyectaba una mejor inserción social del niño, generando una continuidad en el marco social durante todo el período niñez-adolescencia, resultante en vínculos más profundos con el grupo de referencia. La contraparte –el cambio de institución en los cortes de ciclo– conllevaría un posible sufrimiento del niño, al tener que reconstruir su marco social. En ningún caso se mencionó la itinerancia social como una oportunidad de enriquecimiento.
- La percepción de cada ciclo como preparador del siguiente, donde la suposición es que una institución que provee varios ciclos adelanta a los ciclos tempranos exigencias y contenidos de los ciclos posteriores, la idea de mejor desempeño académico, cuya expresión decisiva es la de la formalización del vínculo entre la escuela y una institución universitaria. Además ahorra al niño el esfuerzo de la adaptación a un nuevo paradigma pedagógico.
- Evitarse –desde la perspectiva de los padres– el trauma ocasionado por la búsqueda.

La búsqueda desde una perspectiva emocional

La búsqueda de escuelas es una actividad que moviliza emocionalmente a los padres, pero no hemos identificado estudios previos que aborden dicha

dimensión. Para algunos de los padres, probablemente los menos, es una vivencia positiva ligada al disfrute del crecer del niño. Registramos también ciertas expresiones cercanas a las ideas de empoderamiento y expectativa de movilidad social: en la búsqueda de una escuela se manifiesta la capacidad de los padres de ofrecer a sus hijos una oportunidad superadora respecto a su propia experiencia escolar, dándoles a sus hijos la escuela que ellos no tuvieron, y que pueda potenciarlos socialmente (en clara expresión de una expectativa de movilidad social asociada al territorio del deber-ser).

También se menciona un disfrute de la experiencia de búsqueda desde una perspectiva de “vitrineo”: hay un disfrute *per se* en visitar distintas instituciones, el buscar y organizar la información, etc., similar –salvando todas las diferencias del caso– al disfrute descrito por consumidores en otras situaciones de compra, por ejemplo mujeres comprando ropa. Este disfrute no tiene que ver con el resultado, sino con el proceso en sí.

Sin embargo, mayoritariamente la experiencia de búsqueda se asocia a emociones negativas, tales como el miedo, la ansiedad, la inseguridad, la incertidumbre, el temor a equivocarse en una decisión que debería garantizar la seguridad, bienestar y cuidado del niño (dimensión “presente”) y que se proyecta como trascendental para su desarrollo (dimensión “futuro”); emociones ligadas a la expectativa de desempeño educativo y en correlato con la posibilidad de acceder a una escuela de la calidad deseada (posibilidad que podría estar limitada por el poder adquisitivo de los padres).

Más allá de las consecuencias de la decisión, el proceso en sí mismo también despierta emociones negativas, por la ya mencionada necesidad del adelantamiento de la decisión en la que hay un “quemar etapas”, que provoca una sensación de pérdida de disfrute, y la falta de herramientas facilitadoras de la decisión, que la convierten en una experiencia abrumadora y estresante en clara oposición a la idea de disfrute derivada del mencionado vitrineo.

La falta de herramientas para facilitar el proceso de búsqueda

La descripción del proceso de búsqueda revela un bajo grado de sistematicidad, producto de la ausencia de herramientas de acceso ordenado a la información, o desconocimiento de los padres de la posible existencia de dichas herramientas.

La utilidad de este tipo de herramientas ha sido documentada por Flores, Rico, y Torreblanca (2009), quienes indican que no solo facilitan los aspectos operativos de la búsqueda sino que tienen un claro impacto positivo en los aspectos emocionales, conduciendo a mayores niveles de satisfacción

para con la escuela elegida, posiblemente por el achicamiento de la distancia entre las expectativas de los padres y la realidad con la que los padres se encuentran. Dado que el grado de satisfacción –y no la búsqueda de una mejor propuesta– es el principal movilizador del cambio de escuela (Zamora Poblete y Moforte Madsen, 2013), todo esfuerzo en acortar la distancia entre expectativa y realidad con la que se encuentran redundará en una mayor lealtad de los padres para con la institución, que se traducirá en una disminución del riesgo de pérdida de matriculados.

Ante la ausencia de herramientas sistematizadas, la mayoría de los entrevistados indica recurrir a la circulación informal de conocimientos entre pares: amigos, conocidos, vecinos, etc. Sorpresivamente, este fenómeno no es capitalizado por las escuelas: ninguna de las escuelas consultadas por los padres tenía algún tipo de iniciativa que favorezca este tipo de contacto. Incluso en mercados donde existen herramientas sistematizadas para la comparación de la oferta, su utilidad parece limitada. En Chile, por ejemplo, los establecimientos educativos son evaluados por el estado a través del SIMCE²⁴ (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), cuyos resultados se hacen públicos y son utilizados por los padres como un insumo informativo más en el proceso de elección de escuela para sus hijos. Sin embargo, la falta de claridad en la definición de la idea de “calidad educativa”, sumada al particular foco que se pone en la evaluación de ciertos aspectos curriculares en detrimento de otros aspectos contextuales, limitarían el real potencial de dicha evaluación (Flórez Petour, 2013; Madero Cabib y Madero Cabib, 2012; Schuller, 1997).

También hay evidencias de que el concepto de calidad educativa y su correlato con la satisfacción, efectiva o proyectada, son necesariamente multidimensionales (Badri et al., 2011), y debe considerar no solo lo académico, sino también lo edilicio y aspectos que hacen al vínculo institucional padre-escuela.

Las expectativas para con las escuelas: entonces, ¿qué buscan los padres a la hora de elegir una escuela para sus hijos?

Dimensión institucional

Nivel educativo

El nivel educativo es señalado en repetidas oportunidades como uno de los principales atributos que los padres consideran a la hora de evaluar las escuelas de sus hijos (Tuñón y Halperin, 2010, p.6). Sin embargo, la construc-

24. Ver www.simce.cl.

ción de dicho concepto no resulta clara (“¿Qué significa nivel educativo?”), así como tampoco hay claridad en cuanto a las estrategias de evaluación (“¿Cómo te das cuenta de que una escuela tiene buen nivel educativo?”). Mayoritariamente este concepto se decodifica como una construcción compuesta indicadora de la capacidad de la escuela de impartir conocimientos o formar a los alumnos. Pero no hay mención a un sistema de elementos formales, concretos y sistemáticos que permitan evaluar este aspecto.

Por esto los padres recurren primero a un saber sobre cada institución que circula socialmente, un conglomerado desestructurado de asociaciones positivas con potencial de construir valor de marca (Keller, 1993) un boca en boca que refiere en forma tan vaga como intuitiva a una idea de “buena escuela”. La noción de nivel educativo se construye desde la proyección de la capacidad de la escuela en preparar a los niños para las fases futuras del ciclo educativo, en particular la universidad. Esto es el corolario de entender a la escuela primaria como un espacio de formación básico, cimientos sin los cuales será imposible transitar exitosamente las sucesivas etapas de la escolaridad.

Otros indicadores que participan en dicha construcción y resultan más cercanos para los padres son, por ejemplo, el acceso a ciertos recursos como una computadora por cada niño, o la existencia y envergadura de una biblioteca. Sin embargo, estos elementos no siempre forman parte del *tour* de presentación de la institución, y varios padres reportan haber tenido que pedir acceso específico para poder evaluarlos.

La adquisición temprana de capacidades de lectoescritura es también un elemento que los padres utilizan para evaluar la idea de nivel educativo, y que a los padres les resulta cercano, conocido y mensurable.

Las evaluaciones, tanto previas como durante el período escolar, son otro indicador mencionado por los padres, incluso cuando no están sistematizadas ni ofrecen un punto de comparación entre las instituciones. Aun así, la mera existencia (o mención de existencia) de instancias evaluadoras apunta –en mayor o menor medida– a esta construcción.

En esta misma línea, la idea de exigencia tiene, para algunos de los padres, un correlato con la idea de nivel educativo, y se expresa como la expectativa de una estandarización hacia arriba de las velocidades de aprendizaje de los diferentes niños, en la que es la institución la que establece *a priori* una velocidad esperada de adquisición de conocimientos a la cual los niños deben adherir.

La evaluación por parte de los padres del nivel de exigencia de una escuela en la fase de elección resulta menos concreta y más escurridiza, pero

tiene que ver con el territorio semántico del desempeño, la evaluación, el cumplimiento, la medición, etc.

Una promesa de evaluaciones y reportes periódicos y frecuentes sería una de las expectativas de los padres en este sentido, máxime cuando estas tienen consecuencias concretas para los niños que no consiguen mantener este ritmo. Se espera de una escuela exigente que deje atrás a los niños menos capaces, en línea con la concepción de que la escuela es el lugar donde se aprende a responder al ritmo de las obligaciones, un proceso que prepara a los niños para las exigencias de un mercado laboral estandarizado.

La idea de rigidez, orden y disciplina como garantes de las condiciones para el logro de un buen nivel educativo no se limitan al alumnado, sino también al cuerpo docente: hay una expectativa de sistematicidad y estandarización de las tareas del *staff* en el marco de una estructura que mientras más rígida y organizada, mejor (en términos de proyectar buen nivel educativo). Es decir, se espera la visualización de una estructura jerárquica que proyecte las ideas de supervisión y control.

Los docentes

Por último, se menciona al nivel y compromiso del cuerpo docente y el *staff* directivo como un potencial indicador del nivel educativo de la institución. Sin embargo, en las entrevistas realizadas, tanto a docentes como a directivos, no se registran menciones a certificaciones de algún tipo que podrían dar sustento a la evaluación de dicho nivel, y hay apenas algunas menciones a la idea de capacitación constante, quedando entonces esta evaluación relegada a un aspecto más emocional, psicográfico y vocacional.

Cuervo y otros indican que los padres valoran más “aspectos actitudinales del docente tales como la responsabilidad y el tiempo dedicado a los estudiantes” que otros relacionados a su nivel de capacitación y estrategias docentes (Cuervo, Alberto, y Urías Murrieta, 2011, p. 17). Además, el “trato que reciben los niños/as y adolescentes por parte de los docentes” ha sido utilizado como único criterio relacionado con el desempeño docente en la construcción de indicadores de satisfacción de los padres para con las escuelas de sus hijos (Tuñón y Halperin, 2010, p. 6), y como principales constructores de la variable “Calidad del *staff*” (Tuck, 1995, p. 20). En los tres casos, se dejaron de lado aspectos objetivos tales como el nivel de capacitación de los docentes.

Orientación pedagógica

La orientación pedagógica de las instituciones, su filosofía educativa y su estilo de enseñanza fueron elementos tendencialmente ignorados por los padres entrevistados, con algunas excepciones que detallaremos más adelante.

En general, los padres ignoraban la existencia de distintas corrientes pedagógicas, lo que excluía este criterio del proceso de búsqueda. Como máximo, los padres llegaban a prestar cierta atención a la carga horaria asignada a las diferentes materias, y al cumplimiento de ciertos objetivos definidos al nivel de contenidos. Es decir, era una construcción más cuantitativa que cualitativa, y que parecía asumir la existencia de un estándar al que las escuelas debían adherir.

Un segmento minoritario de padres sí puso foco en la orientación pedagógica, y estos mismos padres tendían a alejarse de la idea de nivel educativo planteada en estos términos cuantitativos, y se mostraban más interesados en los aspectos cualitativos, los “cómo” de la línea pedagógica institucional. En general, resultaban padres más cercanos a modelos pedagógicos constructivistas, más centrados en el desarrollo de las capacidades del niño como individuo que en el cumplimiento estricto de un currículo y la adquisición de contenidos.

Dentro de esta expectativa, destacaban las propuestas Waldorf/Montessori como cristalizadoras de esta perspectiva, y como únicos ejemplos de una propuesta pedagógica que tendría un status meta-institucional. Es decir, si bien las Waldorf/Montessori no eran las únicas instituciones cuyo relato gravitaba en el “cómo” más que en el “qué”, sí eran las únicas que podían proponer –en el imaginario de los padres– una sistematización de este abordaje que excedía los límites de cada escuela en sí misma y se configuraba en una red institucional que compartía esta visión.

Sin embargo, los padres que mantuvieron contacto con instituciones Waldorf/Montessori no reportan haber recibido información específica sobre la relación entre la propuesta pedagógica y su relación con la antroposofía (Verónica Riera, Carolina Saccol, y Pablo Wright, 2004), sino más bien una propuesta de tono más generalista, “humanista”, basada en valores, y hasta laica.

¿Una escuela para mi hijo o un hijo para la escuela?

Alineada a la falta de interés por la orientación pedagógica de las instituciones consideradas, resultó notoria la falta de referencia a las características del niño en los relatos que buena parte de los padres hacían sobre sus experiencias de entrevistas con las instituciones, o al menos una minimización

de su rol durante el proceso de elección de escuela. Más aún, aquellos padres en los que dicho elemento estaba totalmente ausente del relato naturalizaban esta situación, dejando entender no solo una percepción de estandarización de las propuestas sino también de las personalidades, intereses y consiguientes necesidades de los niños.

En todos los casos en los que las características del niño si formó parte de la entrevista, esta inclusión era valorada positivamente por los padres, y se constituía en un atributo diferenciador que proyectaba una orientación institucional más orientada al desarrollo de las capacidades y potencialidades individuales que al cumplimiento de los objetivos curriculares y/o de transferencia de conocimiento, en un abordaje más personalizado y desde aquí más ligado a la idea de contención, que desarrollaremos más adelante.

Así como el interés sobre las características del niño por parte de la institución se constituye en un atributo diferenciador, la expectativa de los padres por dicho interés se instala como atributo segmentador a partir del cual puede identificarse un perfil de padres que tendrá más afinidad con estas propuestas, versus aquel perfil que se sentirá más a gusto con las propuestas centradas en la idea de exigencia y estandarización.

Trayectoria, prestigio y solidez institucional

La trayectoria de una institución, cuyo principal indicador era la cantidad de años de existencia de la escuela, evoca tres beneficios paralelos:

- La antigüedad en sí es entendida como indicador de calidad (“lo que no es bueno no dura, lo que dura es bueno”).
- Es un indicador de acumulación de experiencia y saber-hacer que construye la proyección de buen nivel educativo.
- Proyecta a la institución hacia el futuro, despejando dudas sobre la continuidad de su existencia, preocupación identificada por Manes (2004, p. 104) como parte del riesgo funcional ligado a la elección de escuela.

La antigüedad del equipo docente y la existencia de continuidad generacional (alumnos hijos de egresados) son también indicadores de trayectoria y solidez institucional. Este último elemento está especialmente presente en relación con las escuelas religiosas, para las cuales con frecuencia se menciona la continuidad intergeneracional como uno de los elementos que definirían la elección.

Por otro lado, la idea de prestigio no tuvo eco ni aceptación entre los padres entrevistados. Lejos de instalarse como sinónimo de calidad, se in-

terpretó como un término anclado en el campo semántico de lo excluyente, y remite a las escuelas de alto nivel socioeconómico de las que la muestra entrevistada rehuía.

Nivel socioeconómico

El NSE (nivel socioeconómico) de las familias de las escuelas se registró como un atributo de importancia en el proceso de selección, con una clara preferencia hacia instituciones cuyo perfil resultase similar al de los entrevistados. En general los padres buscaron descartar instituciones cuyo NSE superase al del grupo familiar.

Esta limitación autoimpuesta respondía a tres intereses:

- Preservar al niño de experiencias excluyentes derivadas de la imposibilidad de acceder a los mismos consumos que los de sus compañeros.
- Preservarse como padres de la imposibilidad de brindar a los hijos el mismo nivel de consumo que el de sus compañeros.

Si bien estas dos búsquedas son dos caras de una misma moneda, difieren en la definición del sujeto de la vivencia excluyente (el niño o los padres). En general tuvo más peso la primera, al considerar los padres que sus hijos no tendrían las suficientes herramientas emocionales para lidiar con una vivencia excluyente, herramientas que ellos sí consideran poseer (y que limitaría el impacto emocional de dicha experiencia).

- La proyección de valores y virtudes, donde se atribuye a las instituciones de alto nivel socioeconómico un posible efecto negativo sobre la formación de sus hijos: los padres buscan alejarse de escuelas “chetas”, las cuales percibirían como indefectiblemente ligadas a una cultura consumista y extremadamente competitiva, cultura que desplazaría valores percibidos como más sublimes, tales como el esfuerzo, la solidaridad, el interés por las artes, cultura y ciencias, etc.

En este sentido, la idea de la comunidad escolar como “apalancadora” de la movilidad no resultó relevante para la mayoría de los entrevistados, sino por el contrario, la prioridad era mantenerse dentro de un marco de homogeneidad que promedie las características del grupo familiar.

Tampoco había en el relato de los padres vestigios del “riesgo social” (¿qué dirán mis amigos y parientes si lo mando a esa escuela?, Manes, 2004, p. 104), lo que sugiere que los padres están más enfocados en los beneficios que la correcta elección traerían para el niño y la familia (en una mirada

hacia adentro) más que en las posibles sanciones sociales que la decisión incorrecta acarrearían (mirada hacia afuera).

El único indicador objetivo a disposición de los padres para la evaluación del NSE es el valor de la cuota, que se constituye –como mencionamos– en un criterio “filtro” para una primera selección de instituciones a evaluar. Ante esta escasez de indicadores, los padres recurren a criterios heurísticos (Tonetto, Kalil, Melo, Schneider y Stein, 2006) para intentar determinar el grado de similitud entre ellos y la población de la institución evaluada, una estrategia de observaciones de relativa informalidad pero operacionalizada en indicadores de alto grado de visibilidad: la gama vehicular de los padres, e incluso –con bastante frecuencia– las características físicas de la población institucional, en particular el tono/acento de habla, haciendo uso de estereotipos de clase.

También se considera el tipo de ocupación de los padres y, en particular, el nivel de ocupación de la madre como frecuentes constructores de identificación especular, aunque a dicho indicador resulta difícil de acceder. El nivel de ocupación de la madre sugiere –a los ojos de los entrevistados– que el aporte de ingresos de la madre sería necesario para la economía familiar (indicando entonces niveles de ingreso medios). Además, promete cierta limitación homogeneizante en relación con la expectativa institucional sobre el involucramiento de los padres en la institución: una escuela de madres que trabajan sería una escuela cuyas exigencias/opportunidades de involucramiento resultarían compatibles con la ocupación laboral.

La especularidad (“son como soy yo”) construida a partir del perfil profesional/ocupacional contradice lo señalado por Tuñón y Halperin (2010), quienes indican que dicho perfil es justamente un constructor de aspiracionalidad (“son como yo querría ser”), coherente con los diferentes objetos planteados para cada investigación: la de la escuela privada en esta, y la de la escuela pública en aquella.

Los hábitos vacacionales/de esparcimiento de los grupos familiares son el tercer indicador mencionado, y también de difícil acceso. En particular, la pertenencia a *countries* (vs. la membresía en clubes) proyecta un NSE alto, junto al viaje anual a Disney como ícono de un NSE alto, o al menos (muy) superior al de los padres entrevistados. No hubo mención a otros destinos vacacionales como indicador de especularidad o distancia identificatoria.

El NSE proyectado resultó uno de los criterios más importantes en el relato de los entrevistados, con implicancias que exceden al ámbito de la propuesta educativa, y se extienden a la generación de una identificación especu-

lar, de la que deriva la posibilidad de integración social del niño y la familia, así como a la de una idea de la escuela como instrumento de movilidad social.

Seguridad

En el relato de los padres, el concepto de seguridad se construye en dos niveles. El primero, de orden más concreto, hace a la seguridad física de los niños, percibida a través de los aspectos edilicios, el proceso de entrada y salida de los niños de la escuela (por ejemplo, requisito de autorización escrita para el retiro eventual por terceros) y la existencia de oportunidades de contacto directo y abundancia y transparencia en la información proporcionada por la escuela. En línea con esto, las escuelas pequeñas (donde hay un conocimiento personalizado de los niños) tendían a evocar una proyección de seguridad.

Un segundo nivel tiene que ver con la protección de los niños de las “amenazas” del mundo, donde la escuela debe ocupar el lugar de una burbuja aislante. Así entendida, la seguridad no tiene que ver solo con la garantía de la integridad física de los niños, sino con una propuesta de educación en valores.

Por otro lado, el “sentirse seguro” es una descripción frecuente de uno de los beneficios emocionales decisivos buscado en la elección de escuela, resultado de saber que se ha elegido correctamente, y en contraparte a las emociones negativas relacionadas con la búsqueda mencionada anteriormente.

Aspectos edilicios y equipamiento

Si bien la expectativa de un edificio en correcto estado de mantenimiento y en cumplimiento con ciertos estándares de seguridad se constituyen en criterios de filtro, investigaciones anteriores (Tuñón y Halperin, 2010, p. 15) indican que este atributo no sería el de mayor peso en la construcción de las ideas de satisfacción y calidad.

En general, se expresaba preocupación y hasta rechazo a instituciones cuya disposición edilicia no permitiera el aislamiento de los niños según edades, junto con una preferencia por instituciones que contasen con un campus/instalaciones deportivas propias, que garantizaran un aislamiento de los niños de personas no relacionadas con la institución.

Dimensión: relacionamiento

Contención

La idea de contención excede lo relacionado a la enseñanza/adquisición de conocimientos para referir a la conformación de un entorno que brinde al

niño (y a la familia) una sensación contraria a la idea de alienación, y resultó central en el relato de no pocos padres. Las diferentes construcciones y proyecciones de esta idea se constituyen en un atributo segmentador que permite identificar distintos perfiles de padres. El conocimiento individualizado del niño y su familia como un conjunto es uno de los pilares constructores de esta idea.

A partir de este conocimiento los padres proyectan la capacidad institucional de satisfacer las necesidades y respetar los tiempos particulares de cada niño, tanto en los aspectos emocionales como en lo que hace a la adquisición de conocimientos.

La contención se opone entonces a la idea de estandarización de los tiempos de aprendizaje mencionada anteriormente en relación con la construcción de la idea de nivel educativo.

La contención también tiene una expresión proactiva ligada tanto a la existencia de iniciativas sistematizadas de acompañamiento social-emocional en el tránsito del niño por el ciclo escolar (dimensión institucional) como a expresiones de cariño y calidez que, sin intención de caer en estereotipos de género, podría definirse como *maternal*.

Por último, se registra una construcción distinta del concepto de contención, esta vez a partir de la idea de una delimitación adentro-afuera (correlativo con los vectores escuela-sociedad y familia-sociedad), en el cual la escuela se constituiría en un espacio protegido donde, a partir del apego a valores tradicionales, la protege al niño de los “peligros” y “malas influencias” que la sociedad –en la visión de los padres– inevitablemente presenta. No es casual que sean las escuelas confesionales aquellas que fueran mencionados por algunos padres con relación a esta construcción particular de la idea de contención.

Podría argüirse que esta percepción particular de la contención podría estar alineada con las ideas de orden, disciplina y rigidez discutidas anteriormente, pero suavizadas en la autoridad religiosa como una figura paternal, que –y nuevamente sin intención de caer pero sí de apelar a los estereotipos de género– articularía las ideas del “deber ser” con las de la provisión de afecto.

La idea de involucramiento

El involucramiento de los padres en la actividad escolar ha sido identificado como una variable de importancia en la construcción de la percepción de satisfacción de los padres para con las escuelas de sus hijos, y como predictor (Amirali Jinnah y Henley Walters, 2008; Cuervo et al., 2011; Fantuzzo,

Perry y Childs, 2006; Fiedman, Bodrowski, y Markow, 2007; Griffith, 1998; Miranda, 1995; Tuck, 1995; Tuñón y Halperin, 2010), aunque –como indica Danner (2012)– no está clara la naturaleza de dicha relación. Danner también señala que esta idea debe ser abordada en términos de la percepción de involucramiento y no en términos de su grado de involucramiento real: se trata de un atributo de percepción subjetiva y no de un atributo objetivamente mensurable.

Danner (2012) y Jinnah y Walters (2008) indican las dificultades que existen en la definición de esta variable, relevando las diferencias e inconsistencias sobre dicha definición en la literatura existente, definiciones que incluyen elementos como:

- Participación en actividades escolares (dentro de la institución).
- Participación en actividades escolares en el hogar.
- Facilidad de contacto con los maestros y directivos.
- Recepción de información por parte de la institución en relación con las actividades desarrolladas y el desempeño y comportamiento de los hijos.
- Participación en las decisiones institucionales.
- Posibilidad de evaluar y expresar opiniones sobre la institución.

Casi todas estas definiciones de involucramiento encontraron eco en el relato de los padres entrevistados, con la notoria excepción de la participación en decisiones institucionales, omisión que se explica por la estructura organizacional característica de la oferta educativa privada, y su concepción no como un espacio comunitario sino como una provisión de servicios.

Los entrevistados prefirieron, en lugar de esto, expresiones de involucramiento tales como la posibilidad de ver a los niños actuar en el ámbito escolar y la posibilidad de establecer un contacto directo con los maestros y directivos, máxime cuando se caracteriza en términos de cercanía y falta de formalidad, manifestadas no solo en el tono de habla o registro lingüístico, sino también en la inexistencia de barreras de procedimientos, como la necesidad de establecer citas previas para contactar a los maestros o directivos.

Estas expectativas son consistentes con los hallazgos de Jinnah y Walters (2008), que concluyen que el involucramiento en los aspectos de índole pedagógico/institucionales (por ejemplo, el diseño curricular) tienen una baja relevancia, mientras que aquellos que hacen a la posibilidad de los padres

de participar de las actividades escolares junto a sus hijos y la percepción de “amistosidad”²⁵ (*friendliness*) por parte de los maestros serían las manifestaciones más relevantes. La principal manifestación de la posibilidad de visualizar/participar mencionada por los entrevistados es el formato de “clase abierta”. Llamativamente, también se menciona la posibilidad de permanecer durante el saludo a la bandera como una forma de participación y/o visualización.

Para algunos, estas oportunidades de visualización son una forma de controlar el desempeño institucional en aquellos aspectos que exceden a lo académico, acercando la idea de involucramiento al territorio de la supervisión: no hay una expectativa de construcción conjunta padres-escuela, sino más bien de control de gestión de los padres por sobre la escuela, idea que tiene sentido en una definición de la relación padre-escuela como una relación cliente-proveedor (y en beneficio del padre como contratante).

Esta posibilidad de supervisión y la expectativa de intensidad comunicacional por parte de la escuela se conceptualizan frecuentemente en el término “transparencia”, y es uno de los constructores de la idea de seguridad mencionada anteriormente. A la par de (o frente a) esto, un grupo de entrevistados realiza una lectura de la posibilidad de involucramiento en términos del beneficio para el niño:

A mi nena le encanta que yo vaya a las reuniones, yo creo que la hace sentir bien, segura que mamá está (Fem.).

También se menciona la posibilidad de contacto directo ya no en términos de una expectativa a recibir información por parte de la escuela, sino de poder brindar a la escuela información sobre los niños, en beneficio de los propios niños. Esta diferencia de perspectiva puede constituirse en un atributo segmentador.

Por último, junto a la expectativa de alta frecuencia comunicacional, se registran menciones a expectativas (o experiencias) alineadas al uso de tecnologías de comunicación digitales como productoras de inmediatez, en las que se desdibujarían los límites de un “adentro” y “afuera” de la institución afectando positivamente la percepción de involucramiento, en una u otra de sus acepciones. En línea con esto, Sheldon (2002) encuentra una relación entre el nivel de actividad de los padres en redes sociales digitales y su nivel y tipo de involucramiento en la escuela.

Dimensión: propuesta programática

Educación religiosa

En la configuración del mercado argentino de educación privada, la variable “religiosidad” ocupa un lugar de importancia en el proceso de búsqueda, evidenciada en el alto número de instituciones privadas adheridas a una corriente religiosa/confesional, en particular la católica apostólica romana, que da cuenta de una importante presencia (sino dominación) de lo religioso en la oferta educativa privada.

La confesionalidad católica apostólica romana no es considerada una propuesta especial, distinta o específica. Tampoco divide las aguas entre lo religioso y lo no religioso, sino que es un atributo más de lo privado, a la par de la enseñanza de un segundo idioma o de una propuesta extraprogramática, y no parece tener un peso especial en la decisión. Esto no sorprende dado el lugar de centralidad que dicha línea confesional tiene en la sociedad argentina, y su relación con las estructuras estatales (Navarro, 2007).

Como contraparte, aquellos padres que buscaban una propuesta confesional diferente a la católica apostólica romana (por ejemplo, la escolaridad judía²⁶) sabían que esta búsqueda se realizaba dentro de un sub-sistema educativo diferenciado de la propuesta general: lo católico podía encontrarse o no en cualquier escuela, mientras que lo judío era propio de una red específica.

Esta equiparación de lo católico con “lo general” y el status de privilegio que las escuelas religiosas tienen en el mercado de las escuelas privadas (expresado en un mayor grado de subsidio) ejemplifican las distinciones que Frigerio y Wynarczyk (2008) hacen sobre los conceptos de diversidad y pluralismo. Así, y si bien los autores rechazan (o al menos critican) la idea de la existencia de un monopolio católico sobre el mercado religioso argentino, el lugar de generalidad que lo católico ocupa en el proceso de búsqueda de escuelas sería un claro ejemplo de las limitaciones al pluralismo religioso tal y como fuera definido por Beckford (definición traída por estos autores).

En la percepción de los padres, limitar la búsqueda a instituciones completamente laicas tiene, literalmente, su precio, y no pocos de ellos se mostraron dispuestos a renunciar al laicismo de la institución a fin de acceder a la educación privada, renuncia justificada por el mejor nivel educativo atribuido a las escuelas privadas en general, y se refuerza en la posible idea de la religiosidad como posible garante de dicha superioridad, en forma

26. La muestra entrevistada no registró adherentes a otras confesiones o denominaciones (ni siquiera dentro de la diversidad cristiana), ni tampoco se registraron menciones a propuestas religiosas o espirituales por fuera de las católicas, la judía y la antroposófica.

similar al caso chileno, donde la elección confesional tiene un correlato con la idea de calidad educativa (Madero Cabib y Madero Cabib, 2012).

Con relativa frecuencia, esta renuncia tendía a relativizarse, tanto por parte de los padres como por parte de las instituciones, muchas de las cuales minimizarían el rol y peso que lo religioso ocupa en la propuesta educativa:

Este es un colegio religioso y me contó que tienen dos fiestas religiosas por año y tratan de que los chicos no se enganchen, y lo que hacen es en esas fechas, alquilar un pelotero en el patio para los chicos más chicos que son de primer grado hasta cuarto (Fem., negritas propias).

Se perfila también un segmento de padres que busca activamente escuelas religiosas para sus hijos, desde dos lugares. Por un lado, y en términos de una casi una obviedad, encontramos a padres altamente comprometidos con lo religioso, o que ven en lo religioso un sistema para la educación en valores, en cuyo caso la orientación religiosa de la escuela sería una continuidad del hogar.

Por el otro, y más sorpresivamente, encontramos a padres que expresan un bajo compromiso con lo religioso, y para quienes entonces la religiosidad de la escuela los liberaría aún más de dicho compromiso al hacerse cargo de la responsabilidad sobre la educación religiosa de sus hijos. Incluso llegaban a relativizar el posible impacto evangelizador de dicha formación sacándolo del plano del adoctrinamiento para llevarlo al plano de la información: la educación religiosa (incluso con contenidos exclusivamente ligados a la propuesta católica) incrementaría el grado de libertad de los niños, mientras que una propuesta laica lo reduciría al privarlo de un conocimiento a partir del cual tomar una decisión informada.

Por último, y como sugerimos anteriormente, con cierta frecuencia la búsqueda de una propuesta de educación confesional estaba relacionada con la intención de padres ex alumnos de escuelas religiosas de brindar a sus hijos la misma experiencia social positiva que vivieron como alumnos de instituciones religiosas, ligada al fortalecimiento de los vínculos gregarios a partir de una propuesta ya no religiosa sino comunitaria, y apuntalada desde una amplia oferta de actividades no formales y extracurriculares tales como seminarios, campamentos, actividades deportivas, etc. Para este segmento, la dimensión considerada no es religiosa sino social-comunitaria, donde lo religioso sería lo garante de lo social-comunitario.

Enseñanza de idiomas

La enseñanza de idiomas, en particular el inglés, surge como un elemento valorado por los padres. La carga horaria es el atributo principal a partir del

cual los padres proyectan la calidad de la enseñanza de dicho idioma (en particular aquellos que no lo dominaban).

La inclusión de exámenes internacionales en la propuesta institucional es también uno de los indicadores a los que recurren los padres, aunque no hay menciones al nivel de éxito que el alumnado obtiene en estos.

Actividades deportivas

La propuesta deportiva de la escuela fue mencionada como importante por más de la mitad de los padres, con la expectativa de una amplia oferta dentro de la cual el niño pudiera elegir, y que estuviera integrada a las actividades escolares (facilita la logística y mantiene a los niños dentro de un espacio de mayor cuidado que el de un club deportivo).

Se mencionaron tres beneficios para la práctica deportiva:

- Aportar al desarrollo saludable de los niños. En algunos casos fue mencionada como contrapartida a un estilo de vida sedentario.
- Un espacio donde los niños “descargan” sus energías, con un efecto “calmante” para cuando llegan al hogar.
- Con cierta notoriedad, la práctica deportiva se percibe como un medio para inculcar valores, tales como camaradería y constancia.

Actividades extracurriculares y complementarias

Este tipo de actividades refiere a aquellas que no forman parte del currículo obligatorio, ya sea se desarrollen dentro del horario escolar de la doble jornada o por fuera de este, y que exceden a la enseñanza del inglés o las actividades deportivas, ya discutidas en capítulos específicos²⁷. En general, la idea de que una escuela ofrezca este tipo de actividades es valorada positivamente, en tanto facilita la logística del acceso a estas, aunque las especificidades de esta oferta no ocupan un lugar central en los criterios de búsqueda de los padres.

Algunos padres las percibían como oportunidades de experimentación para sus hijos y potenciadoras de ciertos intereses particulares. En este sentido, las referencias más frecuentes apuntaban a actividades de índole artística, tales como canto, pintura, actuación, etc., y casi podría decirse que se limitaban a estas áreas. Para otros, el énfasis en dichas actividades generaba

27. No entraremos en las definiciones formales establecidas por los entes regulatorios de la actividad escolar, sino solo atenderemos a la percepción de los padres sobre dicha oferta

la percepción de que la escuela sacrificaba aquellos aspectos más ligados a la adquisición de conocimiento “útil” y la preparación de los niños hacia los ciclos de educación superiores.

Conclusiones y aplicabilidad

Nuestra exploración sobre el proceso de elección de escuelas buscó tomar distancia de dos tradiciones dominantes en el estudio de este fenómeno: el foco en los aspectos educativos y pedagógicos por un lado, y el de la medición de la satisfacción por el otro.

Frente a ellos, nos propusimos estudiar este fenómeno desde una perspectiva de inspiración mercadológica: si la escuela privada es una decisión de consumo, entonces hay lugar para entender al padre-decisor como sujeto consumidor/comprador y la decisión de compra como una operación donde se articula la percepción que dicho sujeto tiene sobre las diferentes propuestas ofertadas a partir de un conjunto de atributos manifiestos o latentes, los elementos que funcionan para dicho sujeto como indicadores de dichos atributos, y la consecuencia de dichos atributos en términos de un sistema de beneficios funcionales y emocionales.

La promesa que cada institución hace en relación con su capacidad de satisfacer la demanda de dichos beneficios, aunque sea tácita e inferida por el sujeto consumidor/comprador (y no necesariamente explicitada por la institución oferente), es el elemento central que interviene en la toma de la decisión. Sin embargo, nuestro relevamiento del estado del arte mostró una carencia de los abordajes previos a la hora de relevar y documentar dicho encadenamiento entre atributos, indicadores y beneficios, y una ausencia total de dicha búsqueda en relación con el mercado local (Ciudad de Buenos Aires).

Además, desde lo empírico, los testimonios de las experiencias de búsqueda ofrecidas por los padres entrevistados dan cuenta de la ausencia de un relato ordenado por parte de las instituciones oferentes que operen en base a dicho encadenamiento.

El resultado es una experiencia de búsqueda marcada por la incertidumbre, carente de apoyatura en herramientas facilitadoras de dicha búsqueda, y que lleva a los padres a enfrentarse a un escenario de ofertas poco diferenciadas entre ellas, expresadas en relatos desde los cuales resulta difícil evaluar el potencial de la escuela oferente para satisfacer sus necesidades como sujeto consumidor.

Este trabajo identificó el conjunto de atributos centrales y sus posibles traducciones en indicadores visibles y sus correspondientes beneficios aso-

ciados, a la vez que propone un ordenamiento de dichos atributos en tres dimensiones: la institucional, la de relacionamiento y la programática. Presentamos aquí entonces una suerte de catálogo de elementos que los padres tienen en cuenta a la hora de buscar escuelas para sus hijos, sumada a sugerencias en base a las cuales las escuelas pueden expresar estos elementos.

El lector habrá notado que con frecuencia a cada atributo correspondían distintas decodificaciones y correlatos en beneficios, sugiriéndose en algunos casos la posibilidad de instalar estas diferencias como elementos segmentadores del universo de sujetos consumidores.

Si bien este estudio se limitó a la oferta de educación privada –la que, como dijimos anteriormente, configura un mercado ya importante y con miras de crecimiento–, estos aprendizajes son relevantes también para la escuela pública.

Nuestra intención fue la de ofrecer una plataforma conceptual a partir de la cual puedan desarrollarse herramientas para facilitar a los padres la búsqueda de instituciones (desde guías para el asesoramiento profesional y hasta ontologías e instrumentos de diagnóstico y recomendación automatizados), así como ofrecer a las instituciones un marco desde el cual construir una propuesta comunicacional articulada.

Referencias bibliográficas

- Amirali Jinnah, H. y Henley Walters, L. (2008). Including Parents in Evaluation of a Child Development Program: Relevance of Parental Involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(1). Recuperado de <http://ecrp.uiuc.edu/v10n1/jinnah.html>
- Badri, M.; Mourad, Tarek El; Makki, R.; Ferrandino, V.; Mehaidat, J. y Aly, A. (2011). Drivers of parent satisfaction with subjects taught in their children's schools: a test of causality. *International Journal of Education Research (IJER)*. Recuperado de <http://www.thefreelibrary.com/Drivers+of+parent+satisfaction+with+subjects+taught+in+their...-a0299759790>
- Cuervo, V., Alberto, Á., y Urías Murrieta, M. (2011). Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos. *Perfiles educativos*, 33(134), 99-114.
- Danner, L. R. (2012). Parental Involvement and Level of Parent Satisfaction in a Summer Enrichment Program. Recuperado de <http://mds.marshall.edu/etd/305/>
- Fantuzzo, J., Perry, M., y Childs, S. (2006). Parent Satisfaction with Educational Experiences scale: A multivariate examination of parent satisfaction with early childhood education programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 142–152.

- Fiedman, B. A., Bodrowski, P. E., y Markow, D. (2007). Predictors of parents' satisfaction with their children's school. *Journal of Educational Administration*, 45(3), 278-288.
- Flores, M. del P. V.; Rico, A. A., y Torreblanca, A. M. (2009). ADELEP: asistente para elección de escuelas primarias a través de un entorno colaborativo virtual. Presentado en 2º Congreso Internacional de Investigación - Cipitech, Chihuahua, México: Consejo de Investigación y Posgrado de las Instituciones de Educación Superior Tecnológica del Estado de Chihuahua. Recuperado de <http://cipitech.mx/sistema/memorias/2009/articulos%20finales/area2/comp07.pdf>
- Flórez Petour, M. T. (2013). *Análisis crítico de la validez del sistema de medición de la calidad de la educación (SIMCE)*. Oxford: Oxford University Centre for Educational Assessment. Recuperado de [http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionInvestigacion/investigacion_estudios_y_documentos_de_la_sectec_pdf.aspx?strArt=An%E1lisis%20cr%EDtico%20de%20la%20validez%20del%20sistema%20de%20medici%F3n%20de%20la%20calidad%20de%20la%20educaci%F3n%20\(SIMCE\)&idArticulo=1080](http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionInvestigacion/investigacion_estudios_y_documentos_de_la_sectec_pdf.aspx?strArt=An%E1lisis%20cr%EDtico%20de%20la%20validez%20del%20sistema%20de%20medici%F3n%20de%20la%20calidad%20de%20la%20educaci%F3n%20(SIMCE)&idArticulo=1080)
- Frigerio, A., y Wynarczyk, H. (2008). Diversidad no es lo mismo que pluralismo: cambios en el campo religioso argentino (1985-2000) y lucha de los evangélicos por sus derechos religiosos. *Sociedade e Estado*, 3(2), 227-260.
- Griffith, J. (1998). The Relation of School Structure and Social Environment to Parent Involvement in Elementary Schools. *The Elementary School Journal*, 99(1), 53-80.
- Huang, R. (2014). *RQDA: R-based Qualitative Data Analysis*. Recuperado de <http://rqda.r-forge.r-project.org/>
- Ishihara, R. (2008). *La calidad es la oportunidad: percepciones de los padres y madres sobre la calidad educativa que reciben sus hijos e hijas*. Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Keller, K. L. (1993). Conceptualizing, Measuring, and Managing Customer-Based Brand Equity. *Journal of Marketing*, 57(1), 1-22. doi:10.2307/1252054
- Kotler, P. y Armstrong, G. (1996). *Mercadotecnia*. (P. Mascaró Sacristán y M. Benassini Félix, Trads.). México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Madero Cabib, C., y Madero Cabib, I. (2012). Elección escolar y selección estudiantil en el sistema escolar chileno. ¿Quién elige a quién?: el caso de la educación católica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(55), 1267-1295.

- Manes, J. M. (2004). *Marketing para instituciones educativas: guía para planificar la captación y retención de alumnos*. Buenos Aires: Granica.
- Mezzadra, F., y Rivas, A. (2010). Aportes estatales a la educación de gestión privada en la provincia de Buenos Aires. *Documento de trabajo*, 51. CIPPEC. Recuperado de <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/2525.pdf>
- Miranda, R. A. (1995). Expectativas sobre la escuela: la percepción de la familia del escolar. *Perfiles Educativos*, (67). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206704>
- Navarro, C. G. (2007). Diversidad Religiosa y Políticas Públicas en América Latina. *Cultura y Religión*, 1(1), 48–60.
- R Core Team. (2015). *R: A language and environment for statistical computing*. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing. Recuperado de <https://www.R-project.org/>
- Raty, H., Jaukka, P., y Kasanen, K. (2004). Parents' satisfaction with their child's first year of school. *Social Psychology of Education*, 7(4), 463-479.
- Reynolds, T. J., y Gutman, J. (1988). Laddering theory, method, analysis, and interpretation. *Journal of advertising research*, 28(1), 11–31.
- Schuller, C. R. (1997). Chile: sistema de medición de la calidad de la educación: características y uso de los resultados de la evaluación para mejorar la calidad. En H. Bomeny (Ed.), *Avaliação e determinação de padrões na educação latino-americana: realidades e desafios*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas. Recuperado de <http://biblioteca.uahurtado.cl/UJAH/Reduc/pdf/pdf/8300.pdf>
- Sheldon, S. B. (2002). Parents' Social Networks and Beliefs as Predictors of Parent Involvement. *The Elementary School Journal*, 102(4), 301-316.
- Tonetto, L. M.; Kalil, L. L.; Melo, W. V.; Schneider, D. D. G., y Stein, L. M. (2006). O papel das heurísticas no julgamento e na tomada de decisão sob incerteza. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 23(2), 181-189. doi:10.1590/S0103-166X2006000200008
- Tuck, M. (1995). *Parent Satisfaction and Information (A Customer Satisfaction Survey)* (p. 97p.). District of Columbia Public Schools, Washington, DC. Research Branch.
- Tuñón, I. y Halperin, V. (2010). Desigualdad social y percepción de la calidad en la oferta educativa en la Argentina urbana. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12(2), 1-23.
- Riera, V.; Saccol, C. y Wright P. (2004). *Practicando cosmología: un acercamiento etnográfico a la antropolofía*. VII Congreso de Antropología Social, Villa Giardino, Córdoba

¿Qué importa de una escuela? Identificando los atributos, necesidades y expectativas
que median la elección de escuelas privadas

Zamora Poblete, G. y Moforte Madsen, C. (2013). ¿Por qué los estudiantes
se cambian de escuela? Análisis desde las decisiones familiares.
Perfiles educativos, 35(140), 48-62.

Jóvenes egresados de la escuela secundaria en Argentina y los primeros años posegreso. Un estudio sobre las transiciones educación-trabajo de jóvenes que viven en la Ciudad y Provincia de Buenos Aires

Agustina María Corica²⁸

Resumen

El capítulo expone los resultados de una investigación en curso basada en un estudio sobre transiciones educativas y laborales de jóvenes de distintos sectores sociales, egresados de escuelas medias en Argentina de la última década. La investigación parte de los debates sobre el vínculo entre la educación y el mundo del trabajo, resaltando que en los primeros años de egreso los procesos de transición educación-trabajo van cambiando de sentidos y efectos según las posibilidades concretas de combinar, complementar o excluir la educación del trabajo. Y, por lo tanto, estos procesos van configurando trayectorias de vida diversas. El capítulo se realiza en base a la información producida en el marco del proyecto “Itinerarios posibles o itinerarios probables: Un estudio sobre trayectorias educativas y laborales de jóvenes de distintos sectores sociales, egresados de la escuela media en Argentina”, que se desarrolla conjunta y complementariamente en la sede de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede Argentina, y en el Instituto de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Comunicación Social (USAL). Es un estudio longitudinal que abarca a jóvenes que viven en la Ciudad y Provincia de Buenos Aires. El texto se plantea presentar elementos novedosos para discutir sobre el vínculo educación y trabajo a partir de los itinerarios relevados. La evidencia empírica permite constatar que se refuerza la tendencia hacia la continuidad educativa al finalizar la educación media. También indica la presencia de jóvenes que trabajan y estudian simultáneamente y; entre los trabajadores, se registra una alta variedad de ocupaciones juveniles distintiva en función del sector social y género.

Palabras clave: juventud; educación y trabajo; educación secundaria; trayectorias

Introducción

Los estudios sobre la transición educación-trabajo constituyen una modalidad particular de abordaje e intentan dar cuenta de las tendencias al cambio y a la reproducción social a través del estudio de situaciones socio-históricas concretas. La transición entre la educación y el mundo del trabajo tiene especificidades en las distintas etapas del ciclo vital; en ellas las circunstancias políticas, económicas y sociales imprimen efectos diversos. Durante las transiciones, los hitos y rituales sociales van cambiando de sentido y dirección a la luz de las tendencias generales vigentes en diferentes momentos históricos, expresando inclusive movimientos inesperados o contradictorios. Ahora bien, a estas tendencias se le suma que hoy en día la juventud vive en un contexto de incertidumbre, inseguridades y riesgos mayores a los de las generaciones anteriores. La soledad y la autorresponsabilidad también son elementos que caracterizan la “nueva condición juvenil”. En la actualidad, la transición se diversifica, se dejan de producir procesos lineales que generaban biografías normalizadas pasando a predominar trayectorias “desestandarizadas” (López Blasco, 2003; Walther, A. y Stauber, B., 2006). Y a su vez, el proceso de transición a la adultez se desarrolla cada vez más en espacios fragmentados y excluyentes (Saravi, 2015).

En este marco, estudios cercanos al campo de la sociología han ido replanteando la necesidad de vincular la “condición juvenil” con un nuevo contexto. Es en este sentido que el espacio y el tiempo son dos elementos que delimitan y son relevantes en la definición de la “nueva condición juvenil”. Se entiende como condición juvenil la naturaleza o esencia del proceso juvenil basado en la transición profesional (escuela-trabajo-profesión) y en la transición familiar (emancipación familiar del domicilio parental al domicilio propio).

Algunas de las premisas que se consideran en los distintos apartados del capítulo son: 1) que la etapa de la juventud se alarga en el tiempo, 2) el avance de la inclusión educativa y la ampliación de la obligatoriedad en distintos niveles de la enseñanza formal y 3) el avance de formas atípicas de empleo, inestabilidad, precarización e informalidad entre otros. Premisas que contrastan o ponen en debate las teorías sobre el vínculo de la educación y el trabajo que señalaban que a mayor nivel educativo, mejores ingresos y posiciones laborales obtendrían las personas.

Por lo tanto, partiendo de estas premisas y considerando los cambios que se vienen sucediendo en el vínculo entre la educación y el mundo del trabajo, el texto brinda evidencia de los primeros años posegreso de jóvenes egresados de la escuela secundaria sobre las transiciones entre la educación y el trabajo en Argentina. La idea central del capítulo es analizar el primer año de egreso de la escuela secundaria, específicamente los hallazgos sobre los itinerarios educativos y laborales de jóvenes provenientes de distintos sectores sociales que terminaron la escuela secundaria en el 2011, sirviendo estos de insumo para reflexionar sobre los debates entre la educación y el trabajo en el contexto argentino.

El capítulo se basa en el proyecto “Itinerarios posibles o itinerarios probables: Un estudio sobre trayectorias educativas y laborales de jóvenes de distintos sectores sociales, egresados de la escuela media en Argentina”, que se desarrolla conjunta y complementariamente en la sede de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede Argentina, y en el Instituto de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Comunicación Social (USAL). Es un estudio de corte longitudinal que abarca a jóvenes que viven en la Ciudad y Provincia de Buenos Aires.

En los primeros apartados del trabajo se retomarán claves de los aportes locales en materia educación-trabajo, se resaltarán las cuestiones centrales que vertebran las aportaciones de las últimas décadas. Posteriormente, se avanzará en la presentación de los antecedentes de la investigación desarrollada para dar cuenta de los hallazgos más destacados del proyecto actual. Para eso, en distintos apartados se profundizará en las actividades que realizan los jóvenes egresados de la escuela secundaria en el 2011, dando cuenta del perfil educativo y laboral, así como también se indagará en las características “novedosas” que se desprenden del análisis. Finalmente, se propone una síntesis de los resultados dando el debate sobre aspectos a tener en cuenta para pensar el vínculo educación y trabajo en el contexto actual.

Educación y trabajo en los primeros años posegreso

Las transformaciones en la situación y la condición social de la juventud fueron fruto de numerosos análisis en América Latina. Mora Salas y Oliveira han señalado que las instituciones sociales tales como la escuela, la familia y el mercado de trabajo que signa en nuestros días la transición a la adultez se han modificado ampliamente, y si bien aún continúan organizando los eventos socialmente validados, las secuencias en que se producen se han desestructurado (Mora Salas y Oliviera, 2009). Ahora bien, además estos procesos se

dan de forma diferenciada según el sector social al que pertenecen los jóvenes. Saravi ha propuesto que, el proceso de transición a la adultez se viene desarrollando en un marco de fuerte polarización que ha consolidado espacios fragmentados y un proceso de integración excluyente (Saravi, 2015).

Un primer fenómeno observable y consensuado es cierto alargamiento de lo que frecuentemente fue considerado juventud en nuestras sociedades modernas occidentales. Cambio que afecta la temporalidad misma de las trayectorias vitales, tanto en cuanto a la distribución de los ciclos vitales como sus fronteras, ritos de pasaje, actividades institucionalizadas en cada etapa/ciclo, entre otros aspectos.

Un segundo fenómeno que se advierte es la transformación de los cambios dados en la condición juvenil que afectan a las trayectorias. En este marco, dos planos significativos de cambio se conjugan en el avance de la inclusión educativa, que da cuenta de una democratización en el acceso educativo acompañada por la tendencia a la ampliación de la obligatoriedad en distintos niveles de la enseñanza formal. Otro cambio de magnitud se da en el terreno laboral, los movimientos en la estructura del mercado laboral con el avance de formas atípicas de empleo, desempleo, aumento de la precarización, informalidad, entre otros.

En función de ambos fenómenos se destaca una paradoja que forma parte de la misma condición juvenil actual y afecta con distintos gradientes la configuración de las trayectorias de jóvenes. Se trata de una paradoja entre el alcance de mayores niveles de educación junto a mayores obstáculos a la hora de inserciones laborales estables en trabajos de mayor calidad. Lo cual estaría dejando en evidencia que las dinámicas, así como las variaciones en la educación (sistema educativo) y el trabajo (mercado laboral)²⁹, no necesariamente se corresponden ni marchan por los mismos carriles y/o en similar orientación y que pueden alcanzar mayores o menores desacoples y contradicciones bajo diferentes contextos históricos. Como señala Riquelme:

la relación educación y trabajo es una articulación interactiva, compleja, multidimensional, radicada y determinada por un espacio y un tiempo, es decir, histórica. [...] La vinculación educación y trabajo es dinámica y adquiere rasgos de conflicto en tanto involucra diferentes actores, instituciones y subsistemas sociales. (Riquelme, 2006, p.1).

29. Como sostienen expertos en la temática, es necesario considerar que ambos guardan su propia lógica (De Ibarrola y Gallart, 1994; Gallart y Jacinto, 1995 y Gallart, 2002).

Retomando algunos de los debates que se desarrollaron a lo largo del siglo XX, tanto desde la economía como desde la sociología de la educación señalaban por un lado la relación existente entre los logros educativos de las personas y sus ingresos, y por otro lado el rol de la educación en el desarrollo económico y la transformación de la sociedad (Gallart, 2006). A partir de allí se fue estructurando la teoría del capital humano, que atribuía al mayor nivel educativo de los trabajadores un incremento en la productividad, que se manifiesta en el crecimiento del producto social y en el diferencial de los trabajadores más educados con respecto a los de menos nivel de instrucción (Becker, 1964). En esta línea, a fines de la década del 60 se proponía que un incremento en la matrícula educativa iba a ser un insumo para generar un proceso de desarrollo económico sustentable. Sin embargo, en la segunda mitad del siglo XX, los estudios demostraron que el aumento del nivel educativo de la población no se veía reflejado en el crecimiento económico, y tampoco en los ingresos individuales, ya que se evidenciaba el fenómeno de devaluación de las credenciales educativas (Collins, 1989) y que esto depreciaba el título obtenido cuando la estructura ocupacional no se expandía (Boudon, 1973). A esto se sumaba un proceso de segmentación de los mercados laborales en donde los trabajadores accedían a diferentes nichos (Carnoy, 1981).

Estas discusiones se entrelazaron con las líneas de pensamiento que comienzan a tener mayor presencia en la sociología de la educación vinculadas con la función reproductora social del sistema educativo (Bourdieu y Passeron, 1977) y en particular la formación diferencial para los diferentes estratos sociales (Willis, 1988). Concluyéndose que ya no se podía afirmar la relación positiva entre el nivel educativo y el nivel de ingresos, y que ambos aseguren un nivel de movilidad social intergeneracional en las sociedades contemporáneas.

Ahora bien, en la actualidad se corrobora que la escolaridad de la población ha crecido, pero no ha mejorado su situación laboral, esto puede deberse a la complejidad y transformaciones que se fueron dando en los mercados laborales (Castells, 1999; Villavicencio, 2002; Tokman, 2004). Es decir, ya no se trata nada más de la distinción fundamental entre los sectores económicos formal e informal que, a lo largo de varias décadas, fue reconocida y documentada por diversos investigadores y utilizada como herramienta conceptual básica para entender las diferencias en los resultados observados de las relaciones entre ciertos niveles de escolaridad y determinados tipos de posiciones laborales. Otros investigadores (De Ibarrola, 1994a; Gallart, 2003; Ramírez, 2004; Tokman, 2004) ponen el foco en actividades laborales que se desarrollan al margen de la regulación laboral,

e incluso de la legalidad, de baja productividad, en donde las condiciones de trabajo son precarias pero, sin embargo, generan un cierto nivel de ingresos a quienes las desempeñan que muchas veces supera los ingresos de quienes tienen mayores niveles educativos. Así como las formas atípicas del trabajo (De la Garza, 2010). Es decir que, la relación educación y trabajo se va complejizando y, por lo tanto, la correspondencia entre los niveles educativos y los puestos de trabajo (y el nivel de ingresos) pone en jaque la correlación positiva que corroboraba y defendía la teoría del capital humano.

En este contexto de debate, las teorías de los mercados segmentados que vinculan la segmentación ocupacional con las clases sociales se empieza a cuestionar y a considerar nuevas variables que pueden estar interviniendo en esta relación. Así como desde la sociología de la educación comienza a valorarse como un factor relevante la intensidad de las experiencias escolares (Kessler, 2006).

Ahora bien, en el marco de estas discusiones los estudios sobre las transiciones comienzan a considerar el carácter multifacético y variable de dicha noción. Siguiendo un estudio actual respecto a las transiciones educación y trabajo, Gontero y Weller (2015) sostienen que el tiempo entre que se deja de estudiar y se establece en el mercado laboral es una etapa clave, ya que marcará la vida adulta. Los desafíos que demanda una inserción laboral adecuada son tan múltiples como diversos, y en los diagnósticos sobre la transición los balances muestran que “este período es relativamente largo en la región latinoamericana” (Gontero y Weller, 2015, p. 68). Además, se entiende como un período largo y cargado de incertidumbre, de allí que avanzar sobre la problemática significa contribuir a aplazar los obstáculos y/o crear las condiciones para mejorar sus condiciones (Gontero y Weller, 2015).

Considerando que la transición educación y trabajo es significativa en el desarrollo biográfico, con implicancias en el presente y a futuro, se parte del supuesto de que la acumulación de experiencias de trabajo resultan un acervo positivo, entre otros, a la hora de familiarizarse con el desempeño de tareas laborales y aprender del entorno, establecer contactos, etc. No obstante, es cuestionable que el aporte de experiencias precarias/paupérrimas resulte válido y *sine qua non* para el desarrollo de trayectorias con movi- lidades ascendentes en trabajos estables y de calidad. Es sobre este supuesto que se orienta el debate sobre las formas de inserción de los jóvenes como sector particularmente vulnerable ante la institución laboral.

En las investigaciones de campo joven existe relativo consenso en torno a que los jóvenes, como grupo social, experimentan transiciones que dejan de ser lineales (educación para el empleo) y estandarizadas como se entendían

añño, hoy muchos jóvenes, no solo combinan el estudio con el trabajo, sino que los alternan: estudian, trabajan un tiempo y vuelven a estudiar, entre otras variantes (Saravi, 2015). En este sentido, se subraya el carácter heterogéneo que revisten las transiciones. Aunque no puede obviarse que la dinámica inestable y las reversibilidades, alternancias, etc. en cuanto a las actividades que realizan los jóvenes vuelve necesaria la búsqueda de acercamientos longitudinales y diacrónicos más que fotografías de instancias a punto fijo. Al mismo tiempo, existe disparidad de situaciones aun entre el grupo que comparte la realización de una única/excluyente actividad o entre quienes no realizan ninguna de ellas o entre aquellos que combinan distintas variantes.

La incertidumbre es otro rasgo observado por la mayoría de los estudios sobre las juventudes del presente siglo (Corica, 2013). Es síntoma de un cambio generacional, que si bien no es plenamente novedoso —ya que desde el 70 se produce un quiebre en el pleno empleo—, logra profundidad a fines de los 90 y 2000, aspecto que denota el carácter contemporáneo de las estas transiciones. Dos cuestiones de peso que el tema tiene como trasfondo son por un lado cuánto pesan las experiencias diferenciales de los primeros tramos y, por otro, cuanto dicen sobre las futuras posiciones en el mercado de trabajo.

En lo que atañe a lo laboral, el aporte de material empírico sobre los primeros años de la transición es relevante —aunque no predictivo— en el mapa de las tendencias, obstáculos y respuestas generadas por los jóvenes ante las situaciones que atraviesan. Los primeros años posegreso constituyen un modo de incursionar en la etapa inicial, de búsqueda de inserción laboral o primer empleo. Respecto a la educación superior, cabe cuestionar la vía de la educación superior formal como la única y excluyente opción electiva de un joven de nuestro tiempo. Continuar en el sistema educativo puede ser una fórmula que resulte para la mayoría, pero no quita que el proyecto vital de otros jóvenes se consolide o base en torno a una sola trayectoria laboral.

Un elemento que se subraya en los últimos estudios realizados es el señalamiento de una cada vez más extendida trayectoria educativa (Miranda, Corica, Arancibia y Merbillhaá, 2014; Miranda, A. y Corica, A., 2014). Es decir, la propensión a la continuidad de estudios superiores que a estas alturas es una tendencia consensuada. Otro resulta de las actividades socialmente disponibles que realizan los jóvenes en esta etapa y como se distribuyen. Otros estudios señalan, profundizando en el análisis de esta tendencia, que los jóvenes de los quintiles más altos (sectores medios y altos) que acceden a estudios superiores son los que más se inclinan a articular trabajo y estudios (Busso y Pérez, 2015). Es decir que, dentro de esta tendencia de la continuidad educativa, la existencia de diferentes grupos es un elemento a destacar.

Presentación del estudio

En el marco de estos cambios, el interés aquí está puesto en analizar los primeros pasos al egreso del nivel medio en materia de educativa y laboral, discutiendo sobre las actividades realizadas; la continuidad en el sistema educativo, los perfiles respecto a las opciones de carreras y los trabajos a los que acceden. El análisis se circunscribe a jóvenes de distintos sectores sociales que concluyeron el secundario durante el 2011 en escuelas de la Ciudad y Provincia de Buenos Aires. La estrategia metodológica se enmarca en los estudios longitudinales y se utilizan distintas técnicas cuantitativas y cualitativas. Partiendo de muestras de carácter intencional y no probabilístico, se realizaron “seguimientos de egresados” mediante un modelo *follow-up* a los estudiantes desde los años anteriores a su egreso, y se los encuestó en años posteriores. La selección de los estudiantes se realizó a partir de la elaboración de muestras de establecimientos educativos. Se trabajó a partir de los criterios clásicos que se utilizan para el análisis de la segmentación educativa, distinguiendo tres segmentos (bajo, medio, alto)³⁰ a partir de los siguientes indicadores: a) infraestructura escolar; b) titulación de los docentes, y c) características socioeconómicas de la población que asiste³¹.

La exposición se organiza del siguiente modo: en primer lugar, se analizan las continuidades educativas y las opciones diferenciales de los egresados según los sectores de la escuela en la que cursaron el nivel medio; en segundo lugar, se muestran datos sobre el marco de las elecciones de carreras de los jóvenes que continuaron sus estudios superiores en universidades públicas y, en tercer lugar, se focaliza en la distribución territorial de este grupo (estudiantes de universidades públicas) según la localidad donde estudian. Por otro lado, se analiza la situación laboral de los jóvenes de la cohorte 2011, especialmente la carga horaria de los trabajos así como las ocupaciones que realizan en este primer año de egreso. Finalizamos con breves comentarios sobre los hallazgos más destacados.

30. Resta decir que esta categorización se consideró un proxy a los sectores sociales.

31. El número de escuelas que formaron parte de la muestra fue de 19. En la cohorte 2011 se encuestó a 538 alumnos, la distribución por sector social fue del 40% para el sector bajo, el 38% de sector medio y el 20% de sector alto. Las escuelas estaban localizadas en la Ciudad de Buenos Aires y La Plata, el conurbano bonaerense y el interior de la provincia de Buenos Aires. Los establecimientos se corresponden a 5 escuelas de modalidad técnica, 2 de modalidad agraria, 1 de modalidad artística y 11 de modalidad bachiller.

Educación, expansión, continuidad y simultaneidad

Las transformaciones que se dieron en las últimas décadas dejan entrever que se amplía cada vez más la escolaridad y continuidad en el sistema educativo. Distintos autores han señalado que la expansión de la educación (en particular la del nivel secundario) se produce en un contexto de profundización de las desigualdades. La extensión de la obligatoriedad³², la incorporación de sectores sociales tradicionalmente excluidos del nivel medio, la articulación de la primaria con la secundaria y la aparición de nuevos formatos institucionales son todos elementos que configuran una nueva cartografía de la escuela secundaria, muy diferente a la que se conocía en el siglo xx (Nobile, 2012; Dussel, 2006).

Con sus diferencias y particularidades, otro tanto sucede con el sistema de educación superior, en donde los alcances de la democratización en cuanto al acceso y la real inclusión educativa de la población menos favorecida en términos económicos son actualmente un terreno de prolíferos debates en el plano local (Gessaghi y Llinás, 2005; Araujo, 2009; Chiroleo, 2013). Ya desde fines del siglo pasado se habla del fenómeno de la masificación de la educación superior y de la heterogeneidad de la matrícula, lo cual ha traído aparejadas situaciones novedosas para las instituciones y los distintos actores. La heterogeneidad del estudiantado en términos de posición socioeconómica, expectativas, capital cultural y recorridos educativos previos llevó al planteamiento de las ofertas académicas, las políticas institucionales y las estrategias pedagógicas, entre otras cuestiones.

Ahora bien, en el terreno de estas temáticas y en el marco de la tendencia incremental de continuidad educativa, en los siguientes apartados se indaga si las segmentaciones siguen *a posteriori* del egreso secundario entre jóvenes de escuelas de distintos sectores. A modo de aproximación a tales cuestiones, también se analiza cómo son las características respecto al acceso y elección de las universidades e instituciones, distribución territorial y elecciones disciplinarias de acuerdo con el seguimiento realizado.

Continuidad educativa entre los jóvenes de la cohorte 2011

La situación posegreso de la cohorte 2011 es diversa: el 43,9% estudia solamente, el 28% solo se dedica a trabajar, el 18% combina ambas actividades —es decir, estudia y trabaja—, y el 14,1% no realiza ninguna de esas dos actividades (no estudia ni trabaja). La tendencia de continuidad educativa

32. La obligatoriedad de la escuela secundaria se estableció en el Artículo 16 de la Ley de Educación Nacional N°26.206/06.

se expresa claramente entre los jóvenes de nuestro estudio. Del grupo de jóvenes que continúo estudiando, el 75% cursa una carrera universitaria o terciaria en la gestión pública, solo el 16% lo hace en un establecimiento de gestión privada y el restante optó por la realización de cursos. Esta tendencia indica que los y las jóvenes exploran trayectorias educativas de prolongada permanencia como son las carreras de grado (de no menos de cuatro años de cursada) y las carreras terciarias (de no menos de tres años de duración).

Es claro que la mayoría de estos jóvenes estudiantes asisten al sistema público. La posibilidad de continuar estudios superiores en establecimientos de tipo de gestión estatal se vio favorecida con la expansión reciente del nivel a partir de creación de nuevas universidades nacionales en la provincia de Buenos Aires; así como en otras provincias del país y la instalación de sedes en distintas localidades. Esta nueva cartografía de distribución territorial amplía las estructuras de oportunidades de acceso y participación.

En el cuadro que se presenta a continuación se puede observar cómo los egresados de los sectores bajos de la escuela priorizaron sus estudios en el ámbito público: 4 de cada 10 eligieron una carrera universitaria, y otro grupo (menor en cantidad) optó por las carreras terciarias: 2 de cada 10. Es decir que más de la mitad de los estudiantes de este sector optó por una formación de larga duración, al contrario de lo que se hubiera pensado.

Tabla N°1

Distribución porcentual de estudiantes de la cohorte 2011 según dónde están estudiando al primer año de egreso por sector social de la escuela

	Sector social de la escuela			Total
	Sector bajo	Sector medio	Sector alto	
Universidad pública	41,3%	72,7%	76,9%	67,9%
Universidad privada	4,3%	11,8%	20,5%	13,2%
Terciario público	21,7%	5,5%	1,3%	7,3%
Terciario privado	4,3%	4,5%	0,0%	3,0%
Curso	28,3%	5,5%	1,3%	8,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia. Proyecto: "Itinerarios posibles o itinerarios probables (...)", FLACSO- USAL.

Por su parte, los egresados de escuelas de sectores medios y altos continuaron estudiando carreras universitarias y, aunque lidera el tipo de gestión pública, también es importante la proporción de jóvenes en la gestión privada: 12% para los sectores medios y 21% para los sectores altos. Siguiendo el análisis, en términos generales, se observa una tendencia en los jóvenes de todos los grupos sociales de continuar estudiando en universidades y terciarios.

Elección y simultaneidades de actividades de formación

Para profundizar el análisis de la situación educativa de la cohorte de egresados de la escuela secundaria en el 2011, en este apartado se analiza el marco de elecciones de los jóvenes que continuaron sus estudios superiores solo en universidades públicas. Teniendo en cuenta que este grupo es el de mayor proporción, se indaga en las carreras que estudian. Para trabajar los datos se agruparon las licenciaturas elegidas por grandes áreas disciplinarias³³. La mayor proporción de jóvenes universitarios optaron por carreras relacionadas con las siguientes áreas disciplinarias: en primer lugar se encuentran las ingenierías (28%), en segundo lugar las ciencias sociales y humanísticas (14%), en tercer lugar las carreras de diseño y arte (12%), en cuarto lugar ciencias económicas y la medicina (9%). Las demás áreas disciplinarias se encuentran por debajo del 7% y ellas son: ciencias veterinarias y agronomía, derecho, exactas y naturales, ciencias de la salud, cine y medios, profesorado y otros.

Es de destacar que las carreras universitarias elegidas se encuentran estrechamente relacionadas con las modalidades de la escuela en donde se cursaron los estudios de nivel medio (técnicas, agrarias, artísticas y bachilleratos). Este aspecto es relevante frente a la consideración desde el sistema educativo argentino a la educación secundaria de modalidad técnica, la cual se caracteriza por enfocarse en la preparación de los estudiantes con oficios específicos ligados a la industria. En este sentido, se corrobora en el estudio que casi el 80% de los egresados de estas escuelas optaron por estudiar carreras ligadas a las ingenierías en todas sus variedades (electrónica, mecánica, química, informática, industrial) y al campo

33. Las grandes áreas disciplinarias se agruparon a partir de las siguientes subáreas: 1) Ciencias de la Salud, Odontología y Farmacia y Bioquímica: Ciencias de la Salud; 2) Ciencias Económicas; 3) Psicología, Sociales y Filosofía y Letras: Ciencias Sociales y Humanidades; 4) Agronomía y Ciencias Veterinarias: Ciencias Veterinarias y Agronomía; 5) Cinematografía y Audiovisuales y Gestión de Medios y Entretenimiento: Cine y Medios; 6) Derecho e Idioma (Traductorado Público): Derecho; 7) Arquitectura, Diseño y Urbanismo y Arte y Diseño: Diseño y Arte; 8) Exactas y Naturales; 9) Ingeniería; 10) Medicina; 11) Música y Turismo: Otros y 12) Profesorados.

de diseño y el arte (como diseño automotriz, diseño industrial, diseño de imagen y sonido, danza, música y teatro). Así como los egresados de las escuelas secundarias con formación agraria optaron unívocamente por dos carreras afines: veterinaria y agronomía. Contrario es lo que sucede con los jóvenes que egresan de la educación secundaria con el título bachiller³⁴, las elecciones son más heterogéneas al momento de escoger una carrera universitaria. Es decir que las modalidades específicas de la escuela secundaria como las técnicas, artísticas y agronómicas orientan y guían la elección futura de las carreras universitarias a seguir y marcan así los itinerarios educativos.

Otro hallazgo interesante es la simultaneidad de estudios, pues, entre los jóvenes que continuaron estudiando alguna carrera universitaria/ terciaria o curso, el 14% desarrolla alguna otra actividad de formación complementaria, en buena parte ligada a la carrera de estudio. Es decir que una alta proporción de jóvenes realiza una carrera universitaria y como complementaria alguna otra formación, por ejemplo idioma. Otros casos combinan distintas carreras: las universitarias como primera opción y como segunda opción carreras terciarias de menor tiempo de duración. Estas segundas carreras parecieran ser novedosas y alternativas a carreras tradicionales. Este grupo de jóvenes que al año de egresar del secundario realizan dos actividades de formación simultáneamente da cuenta de un cambio en cómo piensan la continuidad educativa los jóvenes de hoy. La simultaneidad de actividades de formación puede ser una característica distintiva de la “nueva condición juvenil” en estos tiempos, ya que se viene registrando en otras investigaciones que la multiplicidad de experiencias es lo que suma a la acumulación de capital (Saravi, 2015; Bendit, R. y Miranda, A., 2015).

Finalmente, y en concordancia que la evidencia empírica del estudio, la expansión educativa y la ampliación en el acceso a las carreras universitarias es uno de los grandes logros de las últimas décadas. Lo cual se evidencia tanto en el crecimiento de la matrícula en este nivel de enseñanza como en la creación de más instituciones universitarias en el interior del país (Otero y Córlica, 2016). A fines del 2000 se verifica un nuevo impulso del Estado

34. Estas escuelas tienen diversas orientaciones: ciencias naturales, economía y administración, lenguas, agro o agro y ambiente, comunicación, informática, educación física, turismo, arte. Estas orientaciones se encontraban vigentes al momento de encuestar a la cohorte 2011 que estaban cursando el último año del colegio secundario, aunque a partir del año 2013 se incorporaron tres orientaciones más: letras, físico matemática y pedagogía.

en la creación de nuevas universidades e institutos universitarios³⁵, lo que favorece a la continuidad educativa³⁶.

Analizando los datos de la investigación, según la encuesta realizada en el año 2012 de los jóvenes que continuaron con su formación universitaria en el tipo de gestión pública, el 47% estudia en las universidades del conurbano bonaerense y del interior de la provincia de Buenos Aires. Más de la mitad de los estudiantes cursa una carrera en establecimientos ubicados en la Ciudad de Buenos Aires (CABA). De los datos también surge que el 80% de los jóvenes que asisten a universidades de CABA viven en esa localidad. Mientras que entre los jóvenes que asisten a universidades del conurbano y del interior de la provincia, el 60% estudia donde vive y un 20% de estos estudiantes cambió de residencia para poder estudiar.

Con la evidencia empírica se corrobora que la creación de las recientes universidades produce una mayor accesibilidad de los jóvenes que no viven en CABA a la universidad en zonas cercanas a donde residen, sin necesidad de trasladarse al centro urbano. Este contexto posibilitó que jóvenes que viven en el interior de la provincia de Buenos Aires de la cohorte 2011 pudieran continuar estudiando sin necesidad de trasladarse a las grandes ciudades: Ciudad de Buenos Aires y La Plata. Se observa que en ciertos casos se dan movilidades pero de distancias menores, por ejemplo de localidades de hábitat hacia donde se instalan las nuevas sedes de instituciones de educación superior³⁷. Las nuevas insti-

35. En esta línea, se crean varias universidades, como es el caso de la Universidad Nacional de Avellaneda (Ley N° 26.543 2009), la Universidad Nacional Arturo Jauretche en Florencio Varela (Ley N° 26.576 2009), la Universidad Nacional de Moreno (Ley N° 26.575 2009), la Universidad Nacional de José Clemente Paz (Ley N° 26.577 2009) y la Universidad Nacional del Oeste en Merlo (Ley N° 26.544 2009), la Universidad Nacional de Hurlingham (Ley N° 27.016 2014), la Universidad Nacional de San Antonio de Areco (2015) y la Universidad Nacional Raúl Scalabrini Ortiz en San Isidro (2015). El panorama está abierto pues aún no contamos con datos exhaustivos acerca del impacto que genera la presencia de esta nueva camada de instituciones en términos de acceso y finalización del ciclo superior.

36. Si en 1983 Argentina contaba con 400.000 estudiantes universitarios, en la actualidad existen 1.700.000 (Rosemberg, 2014).

37. Por ejemplo, los jóvenes cursan carreras en el interior de la provincia asisten a la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). El resto de los jóvenes que van a universidades públicas ubicadas en el conurbano bonaerense cursan carreras en los siguientes establecimientos: Universidad Tecnológica Nacional (sede Avellaneda y Haedo), Universidad Nacional de la Matanza, la Universidad Na-

tuciones aparecen como una opción que elige buena parte de los jóvenes de nuestro estudio.

Trabajo, temporalidad, combinaciones y diversidades

En contraposición, el panorama laboral se percibe de modo muy diferente. Si bien en el apartado anterior se observa un aumento y expansión de las posibilidades de continuar estudiando, como expansión de derechos el trabajo pareciera ser un ámbito más vulnerado y de ausencia de ciudadanía entre los jóvenes (Kessler, 2010).

De acuerdo con la visión del ciclo de vida laboral, la juventud es un período en que la oferta de trabajo es baja y el empleo es inestable (Breen, 1992). Otro resultado habitual que contribuye a describir la situación de los jóvenes en el mercado laboral es su alta tasa de desempleo. Diversas razones suelen exponerse como determinantes de este resultado. Por ejemplo, una caída en el nivel educativo de los jóvenes también podría explicar su mayor desempleo. No obstante, el nivel educativo juvenil en América Latina se ha incrementado, como reporta Weller (2006). Otras explicaciones se focalizan en los cambios en la estructura sectorial del empleo en detrimento de aquellos sectores que emplean principalmente a individuos jóvenes, y en las instituciones laborales. Siguiendo al mismo autor, un factor que deteriora la inserción laboral juvenil en la región es la elevada desigualdad que influye en las oportunidades de acumulación de capital humano y social de los jóvenes (Weller, 2006).

Paradójicamente, se observa que entre los jóvenes de la región latinoamericana han mejorado los indicadores laborales, con una baja de la tasa de desempleo juvenil en los años 2000 (Vialloz, 2014) y mejoras en la inserción laboral, aunque estas mejoras se dan a lo largo de la vida laboral de los jóvenes, mientras que en el inicio de su inserción laboral los trabajos suelen ser más temporales, de pocas horas y con menos protecciones sociales.

El trabajo de los jóvenes de la cohorte 2011 posegreso

En cuanto a los jóvenes de nuestra investigación, al año de haber egresado de la escuela secundaria, el 42% trabaja, el 20,3% no trabaja pero está buscando trabajo y el 37,7% no trabaja ni busca trabajo. El 49,7% tiene trabajos permanentes, el 34,4% trabajos temporarios y el 15,3% realiza changas. El

cional de Lanús, Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ), Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV) y también en la Universidad Nacional de San Martín (USAM). Otros jóvenes cursan carreras en la Universidad Nacional de las Artes (UNA) así como en sedes de la UBA ubicada en distintas zonas de la Ciudad y el Gran Buenos Aires.

70% son empleados y casi el 14% es cuentapropista. Los datos dan cuenta de que efectivamente la participación en el mercado de trabajo es relevante, que esta participación va acompañada de trabajos más permanentes y asalariados. Es decir que pareciera ser que en los últimos años el contexto propició un inicio de inserción laboral más favorable (Miranda, Corica, Arancibia y Merbillhaá, 2015).

Ahora bien, la diferencia más importante en cuanto a las condiciones laborales entre los jóvenes se da en la cantidad de horas que le dedican al trabajo. En este sentido, la diferenciación por sector social es muy relevante. Los jóvenes de los sectores altos y medios dedican menos horas a una actividad laboral. Mientras que los jóvenes de los sectores bajos son los que acumulan más horas laborales semanales.

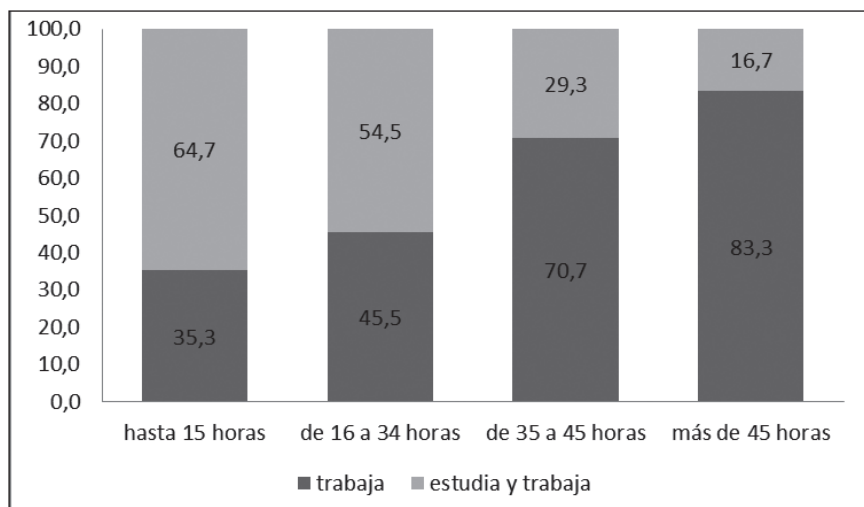
Tabla N°2
Horas destinadas al trabajo por semana según sector social de la escuela.

Sector social de la escuela	¿Cuántas horas trabajás en la semana?			Total
	Hasta 15 horas	De 16 a 34 horas	De 35 a 45 horas	
Alto	45,8%	25,0%	20,8%	100%
Medio	16,9%	38,5%	24,6%	100%
Bajo	16,7%	33,3%	27,8%	100%

Fuente: Elaboración propia. Proyecto: "Itinerarios posibles o itinerarios probables (...)", FLACSO-USAL.

...Los jóvenes de escuelas del sector bajo y medio en su mayoría trabajan de 7 a 9 horas diarias, aunque en el sector bajo prevalecen los que trabajan de 35 a 45 horas semanales, y en el sector medio esto ocurre a la inversa, es decir que el mayor porcentaje se encuentra en el rango de 16 a 34 horas semanales. En ambos casos, más del 60% de los jóvenes de estos sectores se encuentra en alguna de estas dos situaciones. Por su parte, el 45% de los jóvenes del sector alto de la escuela trabajan hasta 15 horas semanales (alrededor de 3 horas diarias) y un cuarto de ellos trabaja aproximadamente 7 horas diarias. Es decir que los jóvenes de los sectores bajos dedican muchas más horas a trabajar que los jóvenes de los sectores medios y altos. Es de destacar que tomando en cuenta el panorama general, la mayoría de los jóvenes trabajan entre 16 y 34 horas semanales, un promedio de entre 3 y 5 horas por día. Carga horaria laboral que puede ser compatible con una actividad de formación.

Gráfico N°1
Horas destinadas al trabajo por semana según actividad juvenil



Fuente: Elaboración propia. Proyecto: "Itinerarios posibles o itinerarios probables (...)", FLACSO- USAL.

Según los datos del gráfico anterior, se destaca que la dedicación horaria a una actividad laboral se diferencia entre los jóvenes que estudian y trabajan de los que trabajan como actividad única. En este sentido, la mayoría de los que combinan ambas actividades dedican menos de 34 horas semanales promedio a trabajar. En contraposición con los que trabajan solamente, quienes dedican más de 35 horas semanales a la actividad laboral. Efectivamente, los datos dan cuenta de que existe una diferencia de la situación laboral de los egresados de la escuela media al año de haber terminado según sector social y la carga horaria que dedican a la actividad laboral. Se identifican dos grupos más significativos: los que estudian y trabajan pocas horas y los que estudian y trabajan muchas horas. Entre ambos grupos la competencia por realizar ambas actividades se da en distintas condiciones y, por lo tanto, alguna de esas actividades se verá afectada a futuro.

Las primeras ocupaciones juveniles

Ahora bien, continuando con la caracterización de la situación laboral de los jóvenes del estudio, se destaca un rasgo común y es que las actividades

que emplean principalmente a trabajadores jóvenes suelen ser de baja productividad y de bajo nivel educativo. La demanda de trabajadores jóvenes de mayor calificación será menor, pero también lo será su oferta. Los trabajadores de nivel secundario quedarían entonces segmentados con una demanda baja y una oferta en crecimiento (Vialloz, 2014).

Otro elemento de suma importancia es la acumulación de experiencias laborales a lo largo de su vida laboral, y las experiencias de los primeros años de inserción laboral sería un momento que condiciona la trayectoria futura. En este sentido, varios estudios destacan la existencia de una relación negativa entre la tasa de informalidad y el nivel educativo (Vialloz, 2014) y como esa condición de informalidad en la juventud puede afectar a la inserción laboral en el futuro, aumentando las posibilidades de empleo informal en la adultez o reduciendo el salario si la informalidad es interpretada como una señal de baja productividad (Cruces, Ham y Vialloz, 2012). Y esto sumado a otros hallazgos de esos estudios, que dicen que el mercado de trabajo segrega a los jóvenes en nichos particulares de empleos vinculados con ramas de actividad de mayor rotación y más inestables (Vialloz, 2014).

Por eso, y en términos de la composición de la ocupación juvenil por ramas de actividad económica, la mayoría de los jóvenes se desempeña en el sector terciario, donde predominan empleos con alta tasa de rotación. Ahora bien, esta situación no se explicaría por dinámicas propias de los jóvenes, sino por las características de estas ramas de actividad en donde se insertan (Pérez, 2010). Tal y como menciona Weller, tanto el sector agropecuario como la industria manufacturera han perdido peso en la estructura ocupacional de los jóvenes (Weller, 2003).

Comparando la situación general de los jóvenes con los datos que arroja la investigación en curso, se destaca que entre los jóvenes de nuestro estudio está presente la segregación ocupacional por rama de actividad. Los jóvenes se insertan mayoritariamente en el sector servicios y comercio. Pero de los datos surge que existe una diferenciación según sector social por las ocupaciones en las que están trabajando, así como en la rama de actividad. Entre los jóvenes de los sectores altos predominan los trabajos de servicios pero más calificados, como el sector educativo (53,8%) y el de administración (25%). En el caso de los jóvenes de los sectores medios, se concentran los trabajos en el sector de la industria (53,3%), administración (50%) y comercio (45,2%). En cambio, los jóvenes de los sectores bajos consiguen trabajos mayoritariamente en la rama de la construcción (62,5%), en el sector servicios pero menos calificados (55,8%) y comercio (48,4%). Por lo tanto, la

distinción por rama de actividad va a estar más vinculada con trabajos que requieren de mayor calificación para los puestos de trabajos ofrecidos.

En cuanto a las ocupaciones, la diferenciación se da entre ocupaciones más productivas para los sectores medios y altos y menos productivas para los sectores bajos. Entre ellas se destacan las siguientes: 1) los jóvenes de sector social bajo de la escuela trabajan en ocupaciones de servicio doméstico y de cuidados (cuidando niños y ancianos), y en ocupaciones en ventas de comercialización directa/indirecta o venta ambulante y callejera; 2) entre los jóvenes pertenecientes al sector social medio de la escuela se destacan los trabajos en ocupaciones de producción industrial y artesanal en diferentes industrias (textil, agrícola, metalúrgica y alimenticia), y ocupaciones de gestión administrativa, planificación y control de gestión, trabajos más calificados y 3) los jóvenes de escuelas del sector social alto realizan trabajos de servicios pero vinculados con recreación y educación (trabajan para eventos sociales y dando clases particulares) y ocupaciones de gestión administrativa, planificación y control de gestión y así como ocupaciones de servicios gastronómicos como camareras/os o *delivery*.

También hay diferencias entre las ocupaciones que consiguen los y las jóvenes: las mujeres se ocupan mayormente en los servicios gastronómicos, en el cuidado y atención de las personas y servicios domésticos, en ocupaciones de la educación y recreación y en ocupaciones de atención al cliente. Los varones se concentran en mayores proporciones respecto a las mujeres en ocupaciones de reparación de bienes de consumo, en ventas de la comercialización directa/indirecta o callejera, en ocupaciones de la producción industrial y artesanal y en ocupaciones de la construcción edilicia.

Tomando en cuenta lo antedicho, puede decirse que en la inserción laboral de los jóvenes de la cohorte 2011 existe una segmentación laboral que está vinculada más por la diferenciación del tipo de ocupación que por la rama de actividad, y que esta diferenciación se da según el género y sector social. La distinción del tipo de trabajo que realizan, es decir el conocimiento que requiere esa ocupación, está vinculada especialmente con el sector social de la escuela a la que asistieron. Por lo tanto, de los datos relevados surge que las experiencias laborales que tienen los jóvenes en los primeros años son diversas y diferentes. En algunos casos pueden aportar a una futura trayectoria laboral y en otros casos pareciera que no tanto.

Comentarios finales.

A partir del análisis de la evidencia empírica relevada en el marco del proyecto de investigación, se resaltan los principales hallazgos. En cuanto a la

tendencia educativa, se destaca la continuidad de estudios de nivel superior, especialmente en instituciones públicas. Esto da cuenta de una decisión por parte de los jóvenes de explorar trayectorias educativas de prolongada permanencia, ya que las carreras que eligen son mayoritariamente universitarias, inclusive en jóvenes que provienen de escuelas de sectores bajos. Por otra parte, como se advirtió en el análisis, la continuidad educativa de los jóvenes en universidades públicas se vio favorecida por la expansión del nivel superior en términos de creación de nuevas universidades e institutos en otras localidades fuera de la Ciudad de Buenos Aires y La Plata. Esto posibilitó que jóvenes de la muestra (cohorte 2011) pudieran continuar en el sistema superior sin necesidad de trasladarse a las grandes urbes, lo cual se refleja en que casi la mitad de los jóvenes encuestados estudian en universidades del conurbano bonaerense y del interior de la provincia de Buenos Aires.

Respecto al marco de elecciones de los jóvenes que continuaron sus estudios superiores en universidades públicas, se pudo dar cuenta de que las modalidades específicas de la escuela secundaria como las técnicas, artísticas y agronómicas guían la elección futura de las carreras universitarias a seguir. Esto da cuenta de una mayor articulación e integralidad entre niveles (secundario-superior), así como en cuanto a la formación recibida (campos disciplinares).

Otro hallazgo es la simultaneidad de actividades de formación, tendencia “novedosa” y distintiva de la “nueva condición juvenil” en estos tiempos. Para algunos, la multiplicidad de actividades de formación es complementaria a la carrera principal con cursos que requiere el mercado de trabajo, como es un idioma. En cambio, para otros, la simultaneidad tiene que ver con explorar carreras alternativas y/o de corta duración en terciarios (mayoritariamente) que posibilitan cambiar a carrera –en el futuro– o una salida laboral alternativa a la carrera principal elegida. Por lo tanto, los itinerarios educativos que comienzan a trazarse son largos y diversos, y con amplias alternativas y posibilidades distintas, especialmente para los jóvenes de los sectores bajos.

En cuanto a la situación laboral post-egreso, los hallazgos de la investigación revelan que el trabajo es una actividad que es importante entre los jóvenes egresados del secundario, pero que los trabajos y ocupaciones que obtienen al primer año de egreso son inestables, y segmentados sectorial y ocupacionalmente. La distinción se da especialmente por sector social: los jóvenes de los sectores sociales bajos trabajan una mayor cantidad de horas que el resto de los jóvenes y en trabajos que requieren baja calificación.

Situación que presumiblemente puede afectar la dedicación a la educación superior y/o distintas variantes de formación posegreso e incluso pueda truncar la finalización de dichas formaciones.

Por lo tanto, el período de transición entre la etapa de formación y el ingreso al mercado de trabajo se ha prolongado debido a la extensión de la etapa de acumulación de capital humano (continuidad educativa), pero la situación de los jóvenes en el mercado laboral es cambiante. La inestabilidad laboral que enfrentan los jóvenes en sus primeros años en el mercado de trabajo podría repercutir en sus resultados laborales futuros, como señala algunos estudios (Cruces, Ham y Viollaz, 2012). Solo resta relevar más adelante si esas multiplicidades de experiencias laborales son acumulables (en tanto capital social, económico y cultural) para delinear itinerarios laborales profesionales.

Por todo lo expuesto, se puede reflexionar que efectivamente la relación educación y trabajo es una relación compleja, multidimensional, que está determinada en un espacio y un tiempo, es decir que es histórica pero que también es dinámica y cambiante a los deseos y oportunidades que se le ofrece a los jóvenes.

Referencias bibliográficas

- Araujo, R. J. (2009). Articulación universidad-escuela secundaria como política pública: un análisis de los programas implementados por la Secretaría de Políticas. Buenos Aires, Argentina. *Revista Gestión Universitaria*, 1(2). Recuperado de http://www.gestuniv.com.ar/gu_04/v2n1a2.htm
- Becker, G. S (1964). *Human capital. A theoretical and empirical Analysis with special reference to education*, Chicago y Londres: The University of Chicago Press.
- Bendit, R. y Miranda, A. (2015). Transitions to adulthood in contexts of economic crisis and post-recession. The case of Argentina. *Journal of Youth Studies*, 18 (2), 183-196.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances*. Paris: Librairie Armand Colin.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona: Laia.
- Breen, R. (1992). Job changing and job loss in the Irish youth labour-market: A test of a general model. *European Sociological Review*, 8(2), 113-125.
- Busso, M. y Pérez P., (2015). Combinar trabajo y estudios superiores ¿Un privilegio de jóvenes de sectores de altos ingresos?. *Revista Población & Sociedad*. N°22, pp. 5-29. Recuperado de: [104](http://www.po-</p></div><div data-bbox=)

- blacionysociedad.org.ar/archivos/22/P&S-V22-N1-Busso-Perez.pdf
- Carnoy, M. (1981). "La segmentation des marchés du travail" en Carnoy, Martín, Henry Levin y Kenneth King. *Education, travail et emploi* II, Paris: IIEP-UNESCO.
- Castells, M. (1999). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, México: Editorial Siglo XXI, 3 vols.
- Chiroleo, A. (2013). Usos y alcances de la democratización universitaria en Argentina y Brasil. En Martín Unzué y Sergio Emiliozzi (comp.) *Universidad y políticas públicas ¿En busca del tiempo perdido? Argentina y Brasil en perspectiva comparada*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Collins R. (1989). *La sociedad credencialista: sociología histórica de la educación y de la estratificación*, Madrid: Editorial Akal.
- Corica A. (2013). *Juventud y futuro: educación, trabajo y grupos familiares*, Tesis Doctoral, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (inédita).
- Otero, A., y Corica, A. M. (2017). Jóvenes y educación superior en Argentina. Evolución y tendencias. México: Revista Interamericana de Educación de Adultos, (39), 1, 11-28.
- Cruces, G., Ham, A., y Viollaz, M. (2012). Scarring effects of youth unemployment and informality: Evidence from Brazil. *Documento de trabajo del CEDLAS, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de la Plata, Argentina*.
- De Ibarrola, M. y Gallart, M.A. (1994). *Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina*. Santiago de Chile: OREAL (UNESCO) y CIID-CENEP.
- De Ibarrola, M. (1994). Industria y escuela técnica. Dos experiencias mexicanas, Santiago de Chile: OREALC/UNESCO/Red Latinoamericana de Educación y Trabajo.
- De la Garza, E. (2010). Hacia un concepto ampliado de trabajo. Barcelona: Anthropos, 157 p.
- Dussel, I. (2006). Del amor y la pedagogía. Notas sobre las dificultades de un vínculo. *Graciela Frigerio & Gabriela Diker (comps.) Educar: figuras y efectos del amor*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Gallart, M. A. (2002). *Veinte años de educación y trabajo: la investigación de la formación y la formación de una investigadora*, Montevideo: Cinterfor/ OIT.
- Gallart, M. A. (2003). Habilidades y competencias para el sector informal en América Latina: una revisión de la literatura sobre programas y

- metodologías de formación. *Boletín Cinterfor: Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, (155), 33-75.
- Gallart, M. A. (2006). La articulación entre la educación y el trabajo: una construcción social inconclusa. In *Teorías Sociales y estudios del trabajo: Nuevos enfoques* (pp. 309-322). Anthropos.
- Gallart, M. A., y Jacinto, C. (1995). Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo. *Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo*, CIID-CENEP, Año 6 N°2.
- Gessaghi, V. y Llinás, P. (2005). Democratizar el acceso a la educación superior. *Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento*. Buenos Aires, Argentina.
- Gontero y Weller (2015). ¿Estudias o trabajas? El largo camino hacia la independencia económica de los jóvenes de América Latina. Santiago de Chile: CEPAL, Serie Macroeconomía del desarrollo N° 169.
- Jacinto, C. (2006). *La escuela media: reflexiones sobre la agenda de inclusión con calidad*. Buenos Aires, Fundación Santillana.
- Kessler, G. (2006), "Inseguridad subjetiva, sociedad y política. Aportes para un debate latinoamericano", en Moro, J. (ed.), *Juventudes, violencia y exclusión. Desafíos para las políticas públicas*, Guatemala: IN-DES, Magna Terra Editores.
- Kessler, G. (2010). La disyunción educación-trabajo en el Mercosur. Coincidencias y diferencias entre jóvenes de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. *Propuesta Educativa*, (34), 53-64.
- Miranda, A., y Corica, A. (2014). El vínculo entre la educación secundaria y el mundo del trabajo: tensiones entre su complementariedad y su mutua exclusión. *Dore, R., Adilson, C. de Araújo & J. de Sousa Mendes (comp.) Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento*, 293-314.
- Miranda, A., Corica, A., Aranciba, M., & Merbilhaá, J. (2014). Educación más trabajo= menor desigualdad. La inserción educativa y laboral de los egresados 2011. En Perez P. y Busso M. (coord.): *Tiempos contingentes: inserción laboral de los jóvenes en la Argentina posneoliberal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Salas, M. M., y De Oliveira, O. (2009). Los jóvenes en el inicio de la vida adulta: trayectorias, transiciones y subjetividades. *Estudios sociológicos*, 267-289.
- Nobile, M. (2012). Nuevos formatos escolares: interpretaciones acerca de las diferentes temporalidades que los atraviesan. *Propuesta Educativa*, (38), 86-92.

- Pérez, P. (2010) La inserción laboral de jóvenes urbanos en la argentina post-convertibilidad, *Revista Atlántida*, (2), 73-93.
- Ramírez Guerrero, J. (2004). "Capacitación laboral para el sector informal en Colombia", en *Formación en la economía informal*, Boletín Cinterfor, Montevideo, (155), 77-133.
- Riquelme, G. (2006). La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos. *Anales de la educación común*, 2(5), 68-75.
- Rosemberg, D. (2013). La universidad en democracia La educación en debate Suplemento Le Monde diplomatique, # 17. Buenos Aires: UNIPE Universidad Pedagógica. Recuperado de: <http://unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2013/09/Unipe-N17.pdf>
- Saraví, G. A. (2015). *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. FLACSO México.
- Tokman, V. E. (2003). De la informalidad a la modernidad. *Boletín Cinterfor: Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, (155), 9-32.
- Viollaz, M. (2014). Transición de la escuela al trabajo. Tres décadas de evidencia para América Latina. *Revista Cepal*, (112), 48-76.
- Villavicencio, D. (coord.) (2002). "La economía del conocimiento", México, *Revista Comercio Exterior*, vol. 52, núm.6, junio.
- Weller, J. (2003). La Problemática Inserción Laboral de los Jóvenes en América Latina. *CEPAL, Serie Macroeconomía del Desarrollo*, (28).
- Weller, J. (ed.) (2006). Los jóvenes y el empleo en América Latina. Desafíos y perspectivas ante el nuevo escenario laboral. *CEPAL*, (302).
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Ediciones Akal.

El Programa Ciudadanía Porteña. Educación y estrategias para la interrupción de los circuitos de reproducción intergeneracional de la pobreza³⁸.

Mariana Colotta³⁹ y Adriana Presa⁴⁰

Resumen

Los Programas de Transferencias Condicionadas de Ingresos surgen en América Latina como la principal forma de intervención de los gobiernos para atender a la población en situación de pobreza, mediante la garantía de cierto nivel básico (en general mínimo) de ingresos monetarios. En el caso particular de Argentina, tienen sus primeros antecedentes en los noventa, pero es a principios del nuevo milenio cuando comienzan a extenderse; sobre todo para paliar los efectos de la crisis económica y social de la convertibilidad, que alcanza su máxima expresión a fines de 2003. El Programa Ciudadanía Porteña se inscribe dentro de las políticas de protección social no contributiva y se constituye como un Programa de Transferencias Condicionadas de Ingresos a los hogares pobres e indigentes que residen en Ciudad Autónoma de Buenos Aires, condicionado al cumplimiento de determinados compromisos y obligaciones en materia de educación, salud y documentación. Este Programa ha sido diseñado desde la perspectiva de los derechos y apunta a que todos los hogares de la Ciudad puedan ejercer plenamente su condición de ciudadanos y a interrumpir los circuitos de reproducción intergeneracional de la pobreza a través de la inversión en capital humano. El presente escrito efectúa una caracterización del programa y una revisión del rol de la mujer y el componente de educación y trabajo.

Palabras clave: Ciudadanía Porteña; rol de la mujer; educación y trabajo.

38. El presente capítulo forma parte del proyecto de Investigación del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación y de la Comunicación Social. Universidad del Salvador (código VRID 1401).

39. mcolotta@usal.edu.ar

40. adriana.presa@usal.edu.ar

Introducción

Los programas de transferencias condicionadas de ingreso surgen en América Latina como la principal forma de intervención de los gobiernos para atender a la población en situación de pobreza, mediante la garantía de cierto nivel básico (en general mínimo) de ingresos monetarios. En el caso particular de Argentina, tienen sus primeros antecedentes en los noventa pero es a principios del nuevo milenio cuando comienzan a extenderse; sobre todo para paliar los efectos de la crisis económica y social de la convertibilidad, que alcanza su máxima expresión a fines de 2003.

Un Programa de Transferencias Condicionadas (PTCI) se caracteriza por la entrega de recursos monetarios a familias en situación de pobreza que tienen uno o más hijos menores de edad y a mujeres embarazadas, con la condición de que cumplan con ciertos compromisos (condicionalidades) requeridos, que se relacionan principalmente con las áreas de educación, salud y nutrición (Patti, 2015).

Los PTCI representan en la práctica dos reconocimientos importantes. En primer lugar, el hecho que la dinámica de los mercados laborales locales excluye de manera sistemática a contingentes importantes de la población, que por la recurrencia de su inactividad, desempleo o empleo precario, no acceden a las coberturas sociales. En segundo lugar, la responsabilidad que le cabe al Estado en la garantía de niveles básicos (aun cuando estos sean mínimos) de bienestar a estos grupos de población (Asesoría General Tutelar, 2011, p. 31).

Puede señalarse como primera experiencia de PTCI en Argentina, el Plan Trabajar que se inició en el año 1996 y tuvo como objetivo proveer a jefes de familia que no contaban con sus necesidades básicas satisfechas un empleo transitorio en las actividades de construcción y mantenimiento de infraestructura comunitaria.

De acuerdo a lo señalado por Patti (2015), en la actualidad funcionan como PTCI, a nivel nacional, la Asignación Universal por Hijo para Protección Social (2009) y la Asignación por Embarazo para Protección Social (2011), bajo la dependencia directa de la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES). Esta política establece un ingreso por hijo (hasta cinco) menor de 18 años a los núcleos familiares que se encuentren desempleados o desarrollando empleos en el sector de la economía informal, en tanto los hogares deben presentar los certificados de cumplimiento con el plan nacional de vacunación y controles médicos estipulados de los hijos menores a cargo y durante el embarazo, y el cumplimiento con la asistencia escolar obligatoria.

A nivel local, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (C.A.B.A) se desarrollan, en la actualidad, el programa Ciudadanía Porteña (2005), Con todo derecho (2005) y el programa Ticket Social (2008) dependientes del Ministerio de Desarrollo Social de la Ciudad de Buenos Aires.

El programa Ciudadanía Porteña

El Programa Ciudadanía Porteña se inscribe dentro de las políticas de protección social no contributiva y se constituye como un programa de transferencia de ingresos a los hogares pobres e indigentes que residen en C.A.B.A, condicionada al cumplimiento de determinados compromisos y obligaciones en materia de educación, salud y documentación. Fue creado por Ley 1.878 de la Legislatura de la C.A.B.A. y depende del Ministerio de Desarrollo Social. Comenzó a funcionar en noviembre de 2005.

El Programa Ciudadanía Porteña es gestionado por la Dirección General de Ciudadanía Porteña, creada en 2006, que actualmente depende de la Subsecretaría de Fortalecimiento Familiar y Comunitario y su estructura burocrático-administrativa se divide en dos grandes áreas: una operativa y otra técnica y de planificación. Los presupuestos de 2010 y 2011 previeron una dotación de personal de 150 personas para la gestión del Programa. (Asesoría General Tutelar, 2011, p. 24)

Reconoce su antecedente inmediato en el programa Vale Ciudad, que distribuía recursos monetarios a través de vales de compra de alimentos y otros bienes de primera necesidad, en zonas específicas y determinadas de la ciudad, y a su vez se complementa con el programa Ticket Social, que distribuye recursos monetarios mínimos para la compra de alimentos.

Este Programa ha sido diseñado desde la perspectiva de los derechos, apunta a que todos los hogares de la Ciudad puedan ejercer plenamente su condición de ciudadanos y a interrumpir los circuitos de reproducción intergeneracional de la pobreza a través de la inversión en capital humano. Su principal objetivo es disminuir los niveles de desigualdad en la C.A.B.A. brindando un subsidio mensual que mejore el ingreso de los hogares en situación de pobreza o indigencia. Este subsidio se entrega a través de una tarjeta magnética precargada, emitida por el Banco Ciudad y Cabal, y se utiliza únicamente para la adquisición de alimentos, productos de limpieza e higiene personal, útiles escolares y combustible para cocinar, y está condicionado al cumplimiento por parte de los hogares beneficiarios de obligaciones en educación y salud.

En este sentido, Ciudadanía Porteña constituye un paso adelante en lo que se refiere al reconocimiento del Estado local de su obligación de prote-

ger los derechos de la población en situación de vulnerabilidad y a la desmercantilización de los niveles básicos de ingresos.

Por otro lado, se constituye como un Programa de Transferencia en la medida que busca consolidarse como un mecanismo posible de redistribución de ingreso para la población que está por fuera del mercado formal de trabajo. Apunta a disminuir la desigualdad, transfiriendo ingresos a los hogares más pobres, garantizando un ingreso mínimo para toda la población. Por otro lado, busca contribuir a interrumpir el círculo intergeneracional de reproducción de la pobreza a través de la inversión en capital humano y creando la obligación por parte de los beneficiarios de asistir a la escuela y efectuar controles de salud, además de tramitar la documentación de todos los miembros del hogar.

Durante la inscripción, **los aspirantes al beneficio deben presentar documentos y certificados** que acrediten identidad, filiación, estado de salud, educación y domicilio de todos los integrantes del hogar. El programa dirige sus acciones a los hogares residentes en la C.A.B.A. en situación de pobreza, focalizado en los hogares con mayor vulnerabilidad por la presencia de embarazadas, menores de 18 años, discapacitados y adultos mayores. **La titular del beneficio es la mujer**, sea esta la jefa de hogar o la cónyuge del jefe. Para ingresar y permanecer en el programa y para mantener el subsidio, Ciudadanía Porteña solicita que sus titulares se comprometan a cumplir con obligaciones en materia de salud materno-infanto-juvenil, educación obligatoria, documentación e información.

En cuanto a los mecanismos de selección de beneficiarios para la determinación del acceso de los aspirantes al Programa, se utilizan la aplicación de un Índice de Vulnerabilidad, el cruce de información con bases de datos de identidad, ingresos, seguridad social, situación laboral y bienes de las personas. A través de la aplicación del índice y del cruce con las diversas bases de informaciones nacionales y locales, se logra una aproximación a los ingresos reales de las familias y se selecciona a los aspirantes en condiciones de constituirse en beneficiarios del Programa.

De esta manera, el Programa se ve atravesado por el concepto de “focalización” como sinónimo de selectividad del gasto social (Cohen y Franco, 1992). La selectividad resulta necesaria en un contexto de restricción presupuestaria y ajuste del gasto público. Focalizar las prestaciones implica optar por una población-objetivo determinada (la población que vive en situación de extrema pobreza) teniendo en cuenta el monto de los recursos disponibles. Los selectivistas enfatizan que la dilapidación de recursos es típica de las políticas sociales universales y destacan su bajo impacto. “Por

el contrario, la focalización se presenta como una alternativa, en la medida que la concentración de los recursos disponibles en grupos focales claramente definidos permite que el impacto producido sea mayor” (Asesoría General Tutelar, 2011, p. 16).

Cuando la focalización se concentra en los niños, niñas y adolescentes, la idea de corresponsabilidad se traslada a las personas encargadas de su cuidado. La pretensión ya no es que los pobres actuales dejen de serlo, potenciando su esfuerzo con la ayuda social, sino que el objetivo es que el esfuerzo de las personas pobres sirva para evitar la pobreza futura de sus hijos e hijas. Por ello lo que se exige es que la recepción de los beneficios se traduzca en acumulación de capital humano (Asesoría General Tutelar, 2011, p. 19).

Perfil socio-demográfico de los hogares beneficiados del Programa Ciudadanía Porteña

En el informe “Los hogares perceptores de transferencias monetarias condicionadas en la Ciudad de Buenos Aires año 2013”, que tuvo como objetivo identificar y caracterizar a los hogares de la Ciudad de Buenos Aires que perciben transferencias monetarias condicionadas sobre la base de la información proporcionada por la Encuesta Anual de Hogares de la Ciudad de Buenos Aires 2013 (EAH) y el Sistema de Canastas de Consumo valorizadas a precios de la Ciudad, ambas fuentes de la Dirección General de Estadística y Censos del GCBA (DGEyC), se pueden delinear los perfiles sobre los hogares beneficiarios y su evolución en cuanto a sus principales características a lo largo de los años de implementación del Programa Ciudadanía Porteña.

Si bien tradicionalmente los hogares del resto del país con transferencias presentaban un tamaño medio superior al de la Ciudad, 3,7 y 2,4 miembros, respectivamente, se verifica una paulatina disminución de su tamaño; pasando de tener 4,3 miembros en 2006 a 3,7 miembros en 2013, principalmente por los cambios en el perfil de los que tienen el derecho a Ciudadanía Porteña.

En cuanto a la distribución de los hogares que perciben transferencias por zona de residencia, se evidencia una concentración importante en el Sur de la Ciudad. Así, mientras en el total el 20,6% de los hogares vive en las comunas 4, 8, 9 y 10, entre aquellos beneficiarios de transferencias este porcentaje se duplica (40,0%). En sentido contrario, solo el 11,2% de estos hogares vive en la Zona Norte.

En cuanto a la edad de los jefes de hogar beneficiarios de transferencias; la media es de 43 años, mientras que para el total de hogares de la C.A.B.A.

trepas a 51 años. El nivel educativo del jefe también resulta en una variable que diferencia a los hogares según perciban o no transferencias. De este modo, mientras para el total de la C.A.B.A el 73% de los jefes de hogar ha completado, al menos, el secundario, entre los hogares con transferencias este grupo se reduce al 43,4%.

Respecto a la ocupación, es mayor el peso de los jefes desocupados en hogares con transferencias (3,0%) que en los hogares sin transferencias (1,8%). Al mismo tiempo, el porcentaje de jefes ocupados es similar en todos los grupos de hogares (con o sin), aunque levemente superior entre los que perciben transferencias monetarias condicionadas.

Por otra parte, en los hogares con transferencias, la proporción de jefes que desarrollan tareas de baja calificación casi duplica a aquellos en hogares sin transferencias. También es de destacar menores niveles de calificación entre los jefes de hogar que perciben Ciudadanía Porteña.

Finalmente, el 11,5% de los hogares que percibe alguna transferencia no puede costear una canasta alimentaria básica, en tanto que otro 48,5% si bien puede hacerlo, no tiene ingresos suficientes para pagar una canasta total, que incluye bienes y servicios básicos para el mantenimiento de la vivienda, la educación, el transporte y las comunicaciones, la renovación de los bienes durables para el equipamiento del hogar y para esparcimiento, y aquellos otros que tienen características estacionales (indumentaria) o contingentes, como los productos y servicios para la salud. Dicho de otra manera, el 60% tiene algún tipo de carencia de ingresos en relación con las necesidades para su manutención, y se agrega que más de la mitad de esta brecha está concentrada en la alimentación y los servicios mensuales del hogar (luz, gas, expensas, etc.).

Los hogares con derecho a recibir la transferencia de Ciudadanía Porteña son los que están hasta 25% por encima de la línea de indigencia. Superado este umbral de ingresos, el beneficio se extiende a otros dos grupos de hogares, en el siguiente orden y priorizando aquellos con mayor intensidad de pobreza por ingresos en función de la demanda efectiva del programa: los que tienen ingresos por encima del 25% de la línea de indigencia y hasta la línea de pobreza, con hijos a cargo de hasta 18 años, mujeres embarazadas, adultos mayores y/o mujeres embarazadas; los que tienen ingresos por encima del 25% de la línea de indigencia y hasta la línea de pobreza, pero sin personas a cargo de las características del punto anterior, según el grado de intensidad en función de la demanda efectiva del programa. El monto de la prestación para el primer grupo de hogares es el equivalente al 75% de la Canasta Básica Alimentaria estimada por el INDEC (en noviembre de 2013,

\$186,8 por adulto equivalente), en tanto que para el resto, es el 50% (\$124,5 por adulto equivalente).

El rol de la mujer en el Programa Ciudadanía Porteña

Las políticas de transferencia condicionadas se centran en la mujer, con la intencionalidad de que además de aumentar los ingresos monetarios de sus hogares, logren empoderarse en el mundo privado y en el mundo público, conforme a lo señalado por De Sena:

....a partir de una mirada histórica de las políticas sociales destinadas a las mujeres, ellas aparecen siempre reflejadas en el binomio madre-hijo o mujer-familia, es decir, reafirmando su rol de única productora y reproductora del hogar y de la familia, en contraposición, en las políticas destinadas a promover el trabajo o la ciudadanía, en donde la mujer no es la única beneficiaria. Las mujeres han demostrado ser mejores “beneficiarias” de los diversos programas dado que cumplen con la contraprestación y garantizan que destinarán la totalidad del beneficio percibido a las necesidades de reproducción de sus unidades domésticas... (De Sena 2014, p.117).

Lo expresado anteriormente puede reflejarse a partir del análisis de la jefatura, composición y titularidad de los hogares beneficiarios del programa⁴¹, del que se desprende que solo el 8% posee titular varón (59.000 hogares beneficiarios), dejando en evidencia una acentuada feminización en la selección del titular. En cuanto al perfil sociodemográfico de estas mujeres receptoras del subsidio y que en su mayoría no han alcanzado los 60 años, están solas a cargo de sus hijos, y la mitad encabezan hogares monoparentales. Casi dos tercios de estas titulares han alcanzado a completar al menos de un año del nivel secundario. Por otro lado, el 75 % es económicamente activa en puestos de baja calidad e ingresos, por lo cual deben recurrir a un programa social.

En el caso de las mujeres con presencia de cónyuges o parejas en el hogar; las tramitaciones requeridas por el programa no son delegadas por las titulares; sin embargo, el 88% de ellas reconoce que consulta con su cónyuge antes de hacer compras con la tarjeta de la cual es titular; así como el 35% ha visto que el varón ha cambiado el monto del aporte que hace al presupuesto hogareño desde el momento que empezó a recibir el beneficio⁴².

41. Encuesta a beneficiarios, realizada en 2011.

42. *La división informal del trabajo: cuestión de género y cuestión económica. Área de infor-*

La transmisión intergeneracional de la pobreza y su interrupción son foco de atención del Programa Ciudadanía Porteña

Los factores asociados a este proceso suelen agruparse en económicos, sociales y familiares. Los factores económicos son los vinculados al mercado de trabajo (desempleo, bajos salarios y empleos inestables y precarios), los factores sociales se refieren al ambiente social (disponibilidad de servicios educativos, salud y otros) y los familiares indican características del hogar que condicionan su futuro rendimiento (ausencia de uno o ambos padres, madres adolescentes y/o solas, cantidad de hijos en el hogar, etc.)

El concepto de transmisión intergeneracional de la pobreza sostiene que se genera un círculo perverso por el cual, de no mediar una fuerte intervención del Estado, los hijos de padres pobres continúan en esa situación.

La educación y el mercado de trabajo constituyen la clave para empezar a pensar una política de largo plazo que evite el proceso de transmisión de pobreza de una generación a otra; política de largo plazo que no implica tomar medidas coyunturales. En este sentido, asegurar la continuidad en el sistema educativo hasta completar el ciclo secundario, reduciendo las tasas de abandono entre los jóvenes provenientes de hogares más vulnerables, es un paso de gran importancia y uno de los objetivos del componente Estudiar es Trabajar del Programa Ciudadanía Porteña.

El componente educativo del Programa: Estudiar es Trabajar

Bajo la consigna Estudiar es Trabajar, se focaliza esta dimensión del programa que busca un abordaje especial para la población de 18 a 25 años, promoviendo la retención en el sistema educativo formal de los jóvenes. Este componente del Programa comenzó a implementarse en marzo de 2008, y su primer subsidio se entregó al mes siguiente.

Basándose en los numerosos estudios que concluyen que el sostenimiento de los jóvenes hasta los 25 años en el sistema educativo constituye, por múltiples razones, una estrategia clave para interrumpir los mecanismos de reproducción intergeneracional de la desigualdad y de la pobreza, el Programa apunta entonces a garantizar la escolarización en los niveles obligatorios y fomentar la inserción en el jardín de infantes para lograr el desarrollo integral de los niños y adolescentes, a la par de reducir la deserción y repitencia escolar.

mación, monitoreo y evaluación. Ministerio de Desarrollo Social. Ciudad de Buenos Aires. (2011) Coordinación general Lic. Irene Novakovsky.

En lo que respecta al trabajo infantil, ese tiempo que el niño le dedica al trabajo, es tiempo restado a la educación y a la recreación, aspectos centrales en el desarrollo de todo niño: el trabajo se traduce en abandono y en menores logros de aprendizaje, repitencia y bajo rendimiento (Feldman: 1997).

El compromiso hacia los beneficiarios, en esta dimensión educativa apunta a promover que los niños de entre 3 y 4 años asistan al jardín de infantes; que los menores de entre 5 y 18 años asistan a la escuela procurando su promoción y que los jóvenes de 18 a 25 años asistan y promocionen en instituciones del sistema educativo formal.

Principales resultados del impacto del Programa

Para el análisis del impacto del Programa sobre el trabajo infantil se utiliza como fuente de datos la Encuesta Anual a Hogares Beneficiarios, que realizó la Dirección General de Estadísticas y Censo de la C.A.B.A., en los años 2006 y 2009. Esta contiene un módulo específico que permite relevar información sobre trabajo infantil entre los niños y adolescentes entre 5 a 17 años pertenecientes a hogares beneficiarios del Programa Ciudadanía Porteña.

En cuanto a la incidencia del trabajo infantil en los hogares beneficiarios de Ciudadanía Porteña entre 2006 y 2009, se observa una reducción del 20%, lo que implicaría que el programa logró retirar del mercado de trabajo a casi 3.000 niños y adolescentes. Sobre todo en el tramo etario de 14 a 17 años es donde se alcanza la mayor reducción (30%), grupo de edad de mayor vulnerabilidad al dejar el mundo de la escuela para entrar al mercado laboral.

La segmentación por sexo muestra diferenciales en cuanto al impacto del programa. Las mujeres son quienes presentan una mayor inserción en el mundo del trabajo en el tramo etario de 14 a 17 años, encuadradas en trabajo doméstico intensivo. Por el contrario, los varones son generadores de bienes y servicios con valor de mercado.

Respecto al trabajo infantil, no solo afecta a la escolaridad, sino a las trayectorias educativas. Prueba de ello es que el rezago escolar⁴³ es mucho más alto en los niños que trabajan. En los niveles de repitencia se observa una brecha de 21% entre los niños que trabajan y los que no trabajan; y en el rezago escolar la brecha entre ambos grupos se consolida en un 17 %⁴⁴. Otro

43. Rezagado se considera a aquel que ha repetido o abandonado la escolaridad formal, de forma que su edad no coincide con la teórica para el grado que cursa.

44. Porcentaje de menores y adolescentes de 7 a 17 años por rezago escolar y repitencia según condición de actividad (2009). Unidad de Información, Monitoreo y Evaluación. Ministerio de Desarrollo Social. Ciudad de Buenos Aires.

logro relevante es la reducción del trabajo infantil del 9.5% entre quienes cuentan entre 5 a 13 años y del 30% en la franja de los 14 a 17 años entre el 2006 y el 2009⁴⁵.

La prevalencia es de empleos domésticos, asalariados de microempresas y cuentapropistas no profesionales, empleos que no solo garantizan el aprendizaje de un oficio sino que están asignados por una gran informalidad e inestabilidad y colocan a los niños y adolescentes trabajadores en situaciones de alta vulnerabilidad social (Observatorio Save The Children, 2001).

Las escasas evaluaciones existentes de Ciudadanía Porteña subrayan la minimización de los errores de focalización como una de sus máximas virtudes. Chitarroni, Novacovsky y Wermus (2009) dan cuenta de que la complejidad de la metodología de selección de los beneficiarios y beneficiarias del programa se vincula con el objetivo de minimizar los errores de inclusión (es decir, que reciban la transferencia aquellos que están por fuera de la población objeto) y de exclusión (que no reciban la prestación aquellos que cumplen con los requisitos para acceder al beneficio). Según esta evaluación, el programa resulta más “eficiente” que otros de la región ya que, al aplicar este método, los errores de focalización son mínimos. De acuerdo con las estimaciones del propio Programa, al mes de marzo de 2009, habría un 0.7% de beneficiarios (765 hogares) erróneamente excluido y un 10,2% (10.439 hogares) erróneamente incluido (Asesoría General Tutelar, 2011, p. 19).

En cuanto a la evaluación cualitativa del Programa Ciudadanía Porteña, las debilidades apuntan a cómo el no cumplimiento de la condicionalidad se transforma en una penalización automática sobre el beneficio, lo cual implicaría subordinar el derecho a la alimentación a la asistencia escolar. Otro punto es el de la responsabilidad en el cumplimiento de la condicionalidad, que si bien en la práctica debería funcionar como un derecho garantizado por el Estado (el derecho a la educación), se traslada a las madres y padres de los niños y niñas (particularmente a las madres), recreando la idea de derechos y las obligaciones.

La transferencia monetaria, la extensión de su cobertura y el consenso social en torno a la existencia del programa representan sin

45. Porcentaje de niños y adolescentes de 5 a 17 años que realizan trabajo infantil según tramo de edad (2006-2009). Unidad de Información, Monitoreo y Evaluación. Ministerio de Desarrollo Social. Ciudad de Buenos Aires.

duda pasos adelante. Sin embargo, no son pocos los obstáculos advertidos en la evaluación del grado en que efectivamente se consigue avanzar en el sendero de fortalecimiento del ejercicio de los derechos. El carácter punitivo de las condicionalidades es una de las características centrales del programa que debilita su potencialidad como vehículo de garantía del goce de derechos. Los niños y niñas se ven “obligados” a asistir a la escuela, para que su derecho a la alimentación se vea promovido a través de la asistencia monetaria... Esto resulta problemático en varios sentidos (Asesoría General Tutelar, 2011, p.70).

Centrándose en otras aristas de la implementación, se denuncian situaciones relacionadas con la oferta, concretamente, insuficiencia de vacantes educativas.

Las soluciones brindadas por el programa en este sentido son problemáticas (como la habilitación de vacantes en establecimientos alejados de los hogares, aun cuando se garantice el traslado gratuito de los niños y niñas, ya que no se disminuye el conflicto que esto implica a la organización cotidiana del hogar, ni el riesgo para los niños y niñas) (Asesoría General Tutelar, 2011, p.71).

Conclusiones

De acuerdo con información del propio programa, a enero de 2015 el Programa Ciudadanía Porteña cuenta con 67.370 hogares beneficiarios que corresponden a 258.874 personas beneficiarias, atendidas con un presupuesto de 342.587.726 pesos. Por otro lado, no es el único Programa de transferencia que opera en el territorio de la Ciudad de Buenos Aires. En la actualidad convive con la Asignación Universal por Hijo para Protección Social (AUH), programa implementado por el Gobierno Nacional a fines de 2009, con la finalidad de reducir la pobreza de niños, niñas y adolescentes, y atender la desigualdad entre los hijos de trabajadores registrados y aquellos de trabajadores informales o de personas desocupadas.

Conforme a las características señaladas y, de acuerdo a lo expresado por Patti (2015), el Programa Ciudadanía Porteña puede ser considerado como un PTCI, ya que transfieren ingresos a una población específica y, además, establece condicionalidades para poder percibir el ingreso, en forma de asistencia escolar y atención de la salud, con el objetivo de contribuir al fortalecimiento del capital humano.

Ciudadanía Porteña es, en efecto, un PTCI que le permite al gobierno de la Ciudad asumir su responsabilidad en la atención de población que,

con rasgos estructurales, permanece fuera de los canales de acceso a los beneficios de la seguridad social y a umbrales básicos de ingreso monetario (Asesoría General Tutelar, 2011, p. 31). Se presenta como un programa con gran apoyo político, y prueba de ello, es su continuidad en el tiempo más allá de las gestiones de gobierno.

El programa Ciudadanía Porteña llega actualmente a 55.000 familias; sigue en vigencia tras implementarse en otras gestiones del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, y se consolida como una herramienta utilizada para garantizar un piso mínimo de equidad. El programa da dignidad, permite que la familia pueda comer en su mesa y como Ministra me llena de orgullo. En estos momentos estamos organizando un operativo para visitar a las 55.000 familias beneficiarias para analizar si sus condiciones de vida y composición familiar han cambiado. El módulo “Estudiar es Trabajar” es una pieza clave porque busca que todos puedan terminar sus estudios primarios y secundarios e incluso puedan arrancar un terciario o la universidad. Es una estrategia que buscamos ampliar y fortalecer (Guadalupe Tagliaferri, Ministra de Desarrollo Humano y Hábitat⁴⁶ de la Ciudad de Buenos Aires).

Sin embargo, a la hora de remarcar sus debilidades, surge el tema de la discriminación en varias instancias de su implementación. Discrimina en lo referente a la distinta tasa de cobertura del monto de la Canasta Básica Alimentaria, según la composición del hogar; discrimina en el hecho de que las condicionalidades operan para un grupo de población beneficiaria (los hogares con niños y niñas a cargo) y no para otras (los hogares sin niños y niñas); discrimina a quienes por diferentes motivos, estando en iguales condiciones de vulnerabilidad, quedan excluidos del programa; discrimina a la población migrante, en tanto las dificultades de identificación y comprobación de status migratorio constituyen un obstáculo adicional para acceder y permanecer en el programa (Asesoría General Tutelar, 2011, p. 71).

Otro punto cuestionado es el de la vulnerabilidad al derecho de autonomía de las personas. Por un lado, por la manera en que condiciona el uso que las personas beneficiarias pueden dar al beneficio monetario que reciben. Por otro lado, porque tiene la potencialidad de recrear la trampa de la pobreza y del desempleo. De este modo, pueden provocar desincentivos

46. Entrevista realizada en el marco de la charla realizada en el Consejo Económico y Social de la Ciudad de Buenos Aires. 21.03.17

a la búsqueda de ingresos propios, y con ello aumentar la dependencia de las personas respecto del Programa Ciudadanía Porteña (Asesoría General Tutelar, 2011, 71).

Referencias bibliográficas

- Asesoría General Tutelar (2011) *Programa Ciudadanía Porteña ¿con todo derecho? : Fortalezas y debilidades de las transferencias monetarias condicionadas focalizadas en niños, niñas y adolescentes.* - 1a ed. - Buenos Aires : Eudeba,
- Castronuovo L., Wermus N. (2009) *Los programas de Transferencia de Ingreso condicionada y su impacto en la reducción del trabajo infantil: El programa Ciudadanía Porteña*. Unidad de Información, Monitoreo y Evaluación. Ministerio de Desarrollo Social de la Ciudad de Buenos Aires.
- Chitarroni H., Novacovsky I., y Wermus N., (2009) *Los métodos de identificación y selección de los beneficiarios del Programa Ciudadanía Porteña*, GCBA. Descargable en: http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/des_social/ciudadania_portenia/informes_condiciones_vida/Metodos_de_Identificacion_y_Seleccion_Beneficiarios_Ciudadania_Portena.pdf
- Cohen, E. y R. Franco (1992). *Evaluación de proyectos sociales*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- De Sena, A. (2014) *Las mujeres ¿protagonistas de los programas sociales? Breves aportes a la discusión sobre la feminización de las políticas sociales. Las políticas hechas cuerpo y lo social devenido emoción : lecturas sociológicas de las políticas sociales /* Angélica De Sena ; editado por Angélica De Sena. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Estudios Sociológicos Editora, 2014. E-Book.
- Dettano, A. (2015) *Apuntes para la problematización: ¿Desmercantilización o re-mercantilización de la política social actual?: Transferencias estatales y consumo como aspectos a considerar.* En *De Prácticas y discursos/* Universidad Nacional del Nordeste/ Centro de Estudios Sociales Año 4, Número 5, Julio-Diciembre, 2015 ISSN 2250-6942.
- Feldman S. y otros. (1997). *Los niños que trabajan en Argentina*. Cuadernos de UNICEF.Nro.1
- Observatorio Save de Children Cuaderno 1 año 2001 *La situación de la infancia en la Argentina*. Save de Childrem Argentina
- Patti, M. (2015) *Una descripción y caracterización del Programa de Transferencias Condicionadas “Ciudadanía Porteña - Con todo derecho”.*

La cuestión educativa: formas y actores en debate

En *De Prácticas y discursos*/ Universidad Nacional del Nordeste/
Centro de Estudios Sociales Año 4, Número 5, Julio-Diciembre,
2015 ISSN 2250-6942

Abordaje con TIC del desarrollo resiliente: la experiencia del grupo RESILTIC-USAL

Walter Temporelli⁴⁷

Resumen

La capacidad de hacer frente a situaciones traumáticas con apoyo de TIC es el eje central del trabajo que el grupo RESILTIC lleva a cabo desde hace cuatro años. Las trayectorias existenciales de niños y adolescentes no necesariamente deben quedar sujetas a su pasado traumático, sino por el contrario, el sistema educativo está llamado a intervenir en beneficio de la resiliencia, en especial los docentes, quienes en muchas ocasiones carecen de herramientas para detectar e intervenir en realidades tan complejas como la de personas que han sufrido situaciones traumáticas. En paralelo, las tecnologías presentes en todos los ámbitos de nuestra sociedad pueden ser un importante apoyo para lograrlo. El presente capítulo relata cómo el grupo RESILTIC lleva investigando estas temáticas a partir de los siguientes interrogantes que guían nuestra propuesta: ¿son las TIC aptas para el desarrollo resiliente?, ¿cuáles son las herramientas más aptas para dichos fines?, ¿conocen los docentes sobre resiliencia?, entre otras líneas de acción.

Palabras clave: Resiliencia; TIC; trauma; niñez; ICT4D.

Introducción

En el año 2014, preocupados por mejorar el abordaje instrumental que se solía hacer de las nuevas tecnologías, un grupo de docentes y alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Comunicación de USAL conformamos el grupo RESILTIC⁴⁸. Guiados por dicha premisa, buscamos el cruce con la resiliencia, un campo poco explorado de la psicología contemporánea en nuestro país, lo cual demuestra que es una temática no exenta de originalidad. Y si es poco explorado el ámbito de la resiliencia, el del uso de tecnologías destinado al desarrollo resiliente es inédito en Argentina, lo cual no hizo más que redoblar nuestro interés en dicho terreno.

47. walter.temporelli@usal.edu.ar

48. Grupo Resiliencia y TIC.

Gracias al primer y segundo año de trabajo⁴⁹, arribamos a importantes conclusiones en torno al uso de TIC para el desarrollo resiliente: tales como si existen experiencias de uso de TIC que favorezcan la superación de rupturas devenidas de hechos traumáticos; o si son las tecnologías útiles para dichos fines; o cuáles son las herramientas más aptas, cuáles las estrategias más idóneas; y qué tipo de actividades con TIC pueden mejorar la calidad de vida de niños y adolescentes, entre otros importantes aportes.

El tercer año de trabajo nos permitió indagar en torno al tipo y grado de conocimiento que poseían los docentes sobre resiliencia: si conocen qué es resiliencia; si resulta coherente lo que dicen con lo que hacen y con lo que piensan sobre este campo; cómo abordan las problemáticas en niños y adolescentes con síntomas de traumas profundos, y qué presencia tiene en el discurso docente la evolución resiliente entre otras cuestiones.

Así, pudimos comprender que no alcanzaba con dotar de tecnologías las aulas de nuestro país, sino que había que capacitar y concientizar a los docentes y directivos en el uso de TIC y para su aplicación en técnicas resilientes. Este capítulo, exhibe los resultados de tres años de trabajo del grupo RESILTIC, tales como si son aptas las TIC para el desarrollo resiliente, cuáles son las herramientas más aptas para lograrlo, qué grado de conocimiento poseen los docentes sobre resiliencia, y plantea nuevos desafíos y búsquedas futuras.

Por último, creemos necesario aclarar que para salvaguardar las identidades de todos los casos estudiados, los nombres de los niños fueron reemplazados por ficticios.

Algunos aspectos imprescindibles sobre resiliencia

Los pioneros: cómo comenzó el estudio sobre resiliencia

Pese a ser un concepto lábil por mérito propio, la definición de resiliencia ostenta un alto grado de consenso, aunque lograrlo llevó más de cuarenta años de intenso trabajo. En efecto, las investigaciones pioneras de Garmezy, Rutter y Bleuler en esta materia se remontan a la década del 60, época en la cual se estudiaban los comportamientos individuales de superación, y la indagación en la evolución positiva de niños que habían vivido en situaciones adversas, como es el caso del estudio de epidemiología social realizado a lo largo de 32 años en la isla de Kauai (Hawái), en un grupo de más de 500 personas sometidas a condiciones de pobreza extrema y situaciones de alto es-

49. "Estrategias de implementación de herramientas TIC para el desarrollo de la resiliencia" (2014).

"Uso y desarrollo de aplicaciones TIC para el incremento de la resiliencia" (2015).

trés, como vínculos parentales complejos, casos de abuso y adicciones, entre otros. Lo que llamaba la atención de los observadores era que más allá del contexto descrito, tanto niños como adolescentes lograban sobreponerse a las adversidades y mirar el futuro con optimismo. En un comienzo, estos casos evidentes de evolución resiliente eran asimilados a un paradigma genético y hereditario y definidos como “invulnerables” (Anthony, 1974) o “invencibles” (Werner y Smith, 1982).

Al poco tiempo, se establece la diferencia entre invulnerables e invencibles y resilientes, gracias en gran parte a que las conclusiones del estudio de Werner posibilitaban afirmar que la totalidad de la muestra gozaba del incondicional apoyo de los progenitores o de un adulto que hacía las veces de tutor de resiliencia. A partir de allí, se comienza a comprender que la resiliencia no es un atributo innato sino el resultado de un proceso (Rutter, 1993).

En lo referente al fenómeno resiliente, nuestro abordaje teórico refiere a la escuela psicoanalítica francesa, por lo cual definimos a la resiliencia como la capacidad de sobreponerse a situaciones adversas y traumáticas (Cyrulnik, 2005).

Comenzando a andar: ¿Son aptas las TIC para el desarrollo resiliente?

Durante el primer año de trabajo, el objetivo principal del grupo RESILTIC fue conocer si con tecnologías se podía estimular el desarrollo de resiliencia. El universo observado estuvo compuesto por niños en edad preescolar (4/5 años), que atravesaban alguna situación traumática profunda y que no habían podido realizar un proceso resiliente significativo. Entre las principales características de dichos niños encontramos las siguientes: sujetos abandonados, huérfanos de madre y/o padre, pertenecientes a familias disgregadas y/o disfuncionales (con casos de alcoholismo, pedofilia, incesto, violencia de cualquier tipo), que hayan sufrido o estén sufriendo cualquier tipo de abuso físico o moral, catástrofe natural, pérdida de su hogar, o situación que pueda haber roto la armonía habitual de su hogar.

Trabajamos tanto en el ámbito hospitalario como el educativo, en concreto, en centros educativos estatales del norte de la provincia de Córdoba, en los cuales tiene presencia algún programa de integración de tecnologías en el aula, además en centros de salud mental y sanitarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clínica Dharma de Salud Mental y el Hospital Garrahan, ubicados en el barrio de Parque Patricios, y el Hospital Pedro Elizalde del barrio de Constitución.

Dentro de este grupo, establecimos una clasificación tipológica de la muestra que ejerció de guía de nuestro trabajo. A saber:

La **tipología A** se trataba de niños que presentaban sintomatología por haber sufrido algún tipo de trauma (según descripción detallada en párrafos anteriores), y que recibirían apoyo a través de distintas pruebas de estimulación a llevarse a cabo durante todo el año. En teoría, serían aquellos que ostentarán mayor grado de evolución resiliente.

La **tipología B** se trataba de niños que no presentaban sintomatología por haber sufrido algún tipo de trauma (según descripción detallada en párrafos anteriores), y que no recibirían apoyo a través de distintas pruebas de estimulación a llevarse a cabo durante todo el año. En teoría, serían aquellos que ostentarán menor grado de evolución resiliente.

La **tipología C**, caso control, se trataba de niños que no presentaban sintomatología traumática, y que no recibirían apoyo de pruebas específicas. Serían aquellos que seguirían el curso habitual de evolución resiliente, pero en ningún caso ni potenciado ni inhibido por acción de este estudio

Es interesante destacar que el 60 % del total de la muestra (9 casos) correspondía a niños judicializados, por lo cual acceder a ellos requirió de un protocolo específico que se ajustase a dichas circunstancias (autorización judicial mediante). En el caso de la institución educativa, se tuvo que agregar una autorización expresa de la Inspección de Educación, y en el caso de las instituciones sanitarias, se tuvo que agregar una autorización expresa de los Comités de Ética. Además, en dichas instituciones no pueden tener contacto con los niños personas ajenas al sector de la salud. Por todas estas circunstancias, se retrasó el comienzo de la toma de las pruebas, en especial en las instituciones hospitalarias.

Las pruebas utilizadas fueron especialmente escogidas para arribar a conclusiones precisas que nuestro objeto de estudio requiere. De esta manera, se utilizaron recursos multimedia disponibles en la web, básicamente juegos aplicados al rango de edad estudiado, que estimulasen las cuatro áreas de mayor impacto resiliente: autoestima, identidad, narratividad y autopercepción. Cada una de estas áreas incluía una batería de pruebas/juegos (entre tres y cinco), cuyos resultados fueron cuantificados y organizados para ofrecer pautas de presencia y grado de evolución resiliente de cada una de dichas áreas. En todos los casos pusimos especial énfasis en que la administración de pruebas no excediese los 30 minutos de trabajo con los niños, con lo cual consideramos garantizada la concentración en la actividad. Las pruebas se aplicaron en tres momentos clave del ciclo lectivo: al comienzo (meses de abril y mayo), en la mitad del curso (meses de junio y julio), y al finalizar (meses de noviembre y diciembre).

Los motivos que sustentaban esta estrategia en tres tiempos se basaron en dar cuenta fehacientemente del grado de evolución de la resiliencia en cada uno de los casos. De acuerdo con la bibliografía consultada (Ager, 2013), las estrategias continuas y sostenidas en el tiempo pueden dar muestras de procesos resilientes positivos, por ello nos interesaba indagar y analizar cómo se van registrando dichos cambios y ajustes.

En todos los casos, siempre se alternaron las pruebas, a excepción de las iniciales y las finales, las cuales fueron las mismas y nos dieron las pautas concretas de evolución resiliente. Para comprender mejor el tipo de pruebas administradas, estuvieron destinadas a estimular cuatro áreas clave para el desarrollo resiliente (Vanistendale, 2001):

- El estímulo de la **autopercepción** y el reconocimiento de las **emociones** y los **sentimientos**.
- Apoyo al desarrollo de la **identidad**.
- Aumento de la **autoestima**.
- Potenciación de la **comunicación**.

Luego de un año de trabajo, los resultados de las pruebas aplicadas nos llevaron a concluir que las TIC, a través de actividades orientadas al estímulo de las cuatro áreas trabajadas (autopercepción y el reconocimiento de las emociones y los sentimientos, identidad, autoestima y comunicación), contribuían al desarrollo resiliente. En efecto, observamos un alto nivel de evolución de las pruebas finales aplicadas en los meses de noviembre/diciembre de 2014, en relación con las iniciales que se hicieron efectivas en el mes de abril del mismo año. Aquellos niños que recibieron pruebas de estimulación (descriptos como tipología A) progresaron sensiblemente en comparación con los casos en que habiendo sido detectados traumas en su desarrollo no las recibieron (tipología B). Por ejemplo, y siempre siguiendo con la tipología B, las pruebas iniciales de nivel bajo solo se redujeron en un 2,5%, y las del nivel alto aumentaron solo en un 3,33%, siendo este último nivel el más significativo al respecto. Por otro lado, resulta llamativo que es la única tipología que experimentó involución resiliente: - 1,66% en el nivel óptimo en promedio de todas las pruebas aplicadas en todas las áreas, gracias a lo cual estamos en condiciones de afirmar que el hecho de que los niños agrupados en tipología A (que habían recibido pruebas de estimulación) evolucionaron notablemente en comparación con los de la tipología B, que como ya comentamos no recibieron estimulación a través de tecnologías lúdicas aplicadas en el aula.

En el tercer grupo, que no recibió pruebas de estimulación (tipologías C, que corresponden al caso control: niños sin sintomatología), observamos un desarrollo adecuado para sus características y segmento de edad madurativa. En todo momento, los niños (cualquiera sea su condición social y su tipología) se mostraron motivados a utilizar TIC, con la diferencia de que en el caso de las tipologías A y B (niños con sintomatología), las herramientas digitales representaban casi con exclusividad una puerta de entrada a la motivación, mientras que los niños de tipología C poseían múltiples vías de acceso. En efecto, los niños de tipología C –por definición– que no presentaron sintomatología de padecer ningún tipo de trauma pertenecían a clases sociales mejor posicionadas, y tenían familias y grupos de contención más sólidos y diversificados. Precisamente, esta última característica es la que generó que no necesitaran exclusivamente de las computadoras ni los dispositivos móviles para motivarse, ya que ostentaban mayor variedad de estímulos en sus casas y con su gente más próxima.

Arielito⁵⁰: los sonidos del silencio

Debemos destacar que nuestro proyecto estaba dirigido específicamente a crear un sistema de apoyo basado en tecnologías a niños encuadrados en la tipología A, es decir, sujetos que habiendo padecido un trauma profundo iban a recibir un aporte de tecnologías para incrementar el desarrollo resiliente. Tal es el caso de Arielito, como lo llamaban sus maestras.

Arielito ingresó al Jardín de Infantes a mediados de marzo del 2014 y asistía a la sala de 5 años en el turno mañana, en un grupo mixto de 27 pequeños. El niño provenía de un hogar transitorio para niños abandonados en el que residía junto a sus hermanos, luego de haber sido judicializado por las malas condiciones de vida. Su padre estaba preso por abuso sexual con acceso carnal a, al menos, dos de sus hijas mujeres, de 9 y 12 años.

Gracias a la anamnesis aplicada en la institución de acogida, sabemos que previo al ingreso al Jardín de Infantes, el niño había accedido al hogar transitorio en agosto del 2013, donde vivía junto a sus hermanos y recibía algunas visitas de su madre. Él era el menor de 14 hermanos, y no había datos respecto a su nacimiento, accidentes o enfermedades padecidas, datos requeridos normalmente en la entrevista de la institución escolar. El calendario de vacunas fue completado al ingresar al hogar y no presentaba discapacidad física, pero dentro del expediente aparecía una solicitud para que se hiciera una consulta al fisiatra, la cual no se había realizado al menos has-

50. Tal como se mencionó en la introducción, los nombres son ficticios con el objeto de guardar la identidad de los sujetos

ta aquella fecha. Las maestras creían que la solicitud de derivación a dicho profesional se debía en gran medida a que cuando acompañaba a su madre en la mendicidad, lo hacía prácticamente reptado a ella la mayor parte del día, lo cual no hacía más que redundar en inconvenientes en conservar una posición vertical adecuada, y en serias dificultades de traslación. A su vez al momento de arribar al hogar, se observaban serios déficits de higiene, uno de los más significativos era que no se llegaba a distinguir el color del cabello, cosa que no se logró hasta cuando se lo higienizó adecuadamente.

Era un niño que no sonreía, se lo observaba triste todo el día de clase, no era muy comunicativo y solía comentar a su docente que quería estar con su mamá. Como contrapartida, podemos agregar que demostraba interés por los juegos, los cuentos y cuando se lo invitaba a trabajar con TIC dentro del aula.

Antes de arribar al hogar, el niño vivía en un lugar con pobreza estructural, su familia pedía ayuda (limosna) por las calles de la ciudad y lo dejaba muchas horas solo o acompañado por algún hermano, y a veces lo llevaba a mendigar. Nunca había asistido a una escuela, estaba en condiciones muy malas de higiene y presentaba desnutrición. En el que era el hogar familiar, dormían en colchones de goma espuma sobre el piso de tierra, en una especie de monoambiente sectorizado por lonas y mantas.

A pesar de haber ingresado en el mes de marzo de 2014 a la sala de 5 años, recién se logró una entrevista con la directora del hogar el 9 de mayo, oportunidad en la que ella brindó información muy importante sobre el niño, como por ejemplo que la madre visitaba a los niños tres veces a la semana, que durante las primeras visitas los hijos se acercaban a abrazarla y ella los apartaba pidiéndoles que dejaran de molestarla, limitándose a tomar el control remoto y ver televisión. Por este motivo se le prohibió el uso del televisor en las visitas, delegándole actividades como lavar y planchar la ropa de sus hijos, algo que nunca había hecho, ya que la tiraban o quemaban cuando se ensuciaba.

La directora del hogar comentaba que durante las visitas les decía a sus hijos que por culpa de la hermana de doce años su papá estaba preso y ellos adentro del hogar, lo cual había generado que los hermanos apartaran e ignoraran a dicha niña. Al parecer, ella fue quien declaró los abusos probados contra el padre, además de las evidencias emergentes de las pericias realizadas. En el mismo sentido, la directora afirmaba que sospechaba que Ariel y su hermanita de 7 años también habían sido abusados: actitudes, dibujos y juegos observados dentro del hogar le resultaban indicios claros de ello. Los abusos fueron realizados, además de por el padre, por un hermano ma-

yor de los niños y menor de edad, quien quería visitarlos en el hogar, según lo había informado la asistente social que tenía a cargo el caso. A partir de las denuncias contra el padre, se constató que obligaba a dicho hermano mayor a tener sexo con sus hermanas, mientras el progenitor presenciaba la escena, y Arielito y su hermana escuchaban los gritos, llantos y demás ruidos que llegaban a través de una cortina que separaba ambos ambientes.

Ya en el hogar, a la hora de dormir, los niños lo hacían en camas debajo de las que se colocaban bolsas con ropa o cajas, porque les daba miedo el hueco o vacío entre las camas y el piso. Durante las pruebas tomadas para la investigación, el niño comentó sobre el miedo al lobo que se escondía debajo de la cama. La mayor parte del tiempo en el hogar, los niños estaban con las encargadas, las que rotaban según los turnos. Tenían actividades extraescolares como bellas artes, gimnasia, la “horita feliz” (donde ven aspectos vinculados con la religión) y también contaban con el apoyo de asistentes sociales y de una psicóloga.

Al momento de tomar las pruebas, Ariel había comentado que su papá iba a salir de la cárcel, lo cual fue confirmado por la directora del hogar. Dicha situación impediría que los niños pudieran volver a su casa. La actitud de la madre no era menos compleja, adicta y alcohólica, apoyaba al padre negando el abuso de sus hijas, por lo cual alentaba la salida de la cárcel de su marido y el consiguiente retorno al hogar. Todo ello motivó que las autoridades negaran a los niños el retorno a su hogar e intentaran darlos en adopción.

Si bien la residencia en el hogar había mejorado sensiblemente la calidad de vida de Ariel y sus hermanos, aún distaba mucho del ideal requerido para estos casos: venía al jardín con los elementos del desayuno sin haber sido higienizados, a veces tenía puestos los pantalones al revés (con los cierres de los bolsillos delanteros hacia atrás) y continuaba con falta de higiene, cuidado y aseo. A raíz de los trances por los que tuvo que pasar en su corta vida, Ariel no asistía regularmente a la escuela, tampoco podía participar de actos en donde se viera expuesto, ni ser retirado por ninguna persona ajena al hogar.

Su paso por el aula era silencioso, siempre pasaba desapercibido y permanecía como invisible. Le llamaba poderosamente la atención el festejo de cumpleaños de algún compañero, abría sus ojos cuando prendían la vela de la torta y cantaban, dejando la sensación de que eran sus primeras experiencias. Lo mismo sucedía con el uso de las *netbooks*, ya que cuando era llamado para que jugara un rato con ella, dejaba aquello en lo que estaba concentrado y acudía rápidamente a utilizarlas.

Como ya comentamos, Ariel nunca sonreía, algo que llamaba la atención en un niño de su edad, a pesar de las actividades realizadas y del esfuerzo de las docentes por lograrlo. Sin embargo, un día se lo a jugar con la *net-book*, y para la sorpresa de todos sonrió por primera vez desde su ingreso al jardín. Fue cuando utilizó el juego “Armando Animales”, *software* de nivel inicial que venía cargado en dichas máquinas.

Una mañana del mes de octubre de 2015, arribó al jardín un patrullero con la madre de Ariel. Pidió ver al niño y a su hermana, y cuando los tuvo delante de ella les comentó que serían llevados con ella y el resto de hermanos a su antigua casa, para lo cual tenía en su poder una autorización del juez. La directora del jardín de infantes observó el documento y accedió, por lo cual ambos niños subieron al patrullero. En el momento que la madre tenía que subir con ellos, cerraron las puertas quedando ella debajo. Tanto Ariel como su hermana enloquecieron en llanto, pese a lo cual los niños fueron trasladados sin más a un nuevo hogar. Durante más de un año no se supo más ni de Ariel ni de su hermana, pero tenemos constatado gracias a los informes del juzgado de menores que fue dado en adopción junto con su hermana.

Segundo año de trabajo

De acuerdo a los datos que aportamos en el capítulo anterior, y finalizado nuestro primer año de trabajo, habíamos llegado a la conclusión de que las tecnologías eran aptas para el desarrollo resiliente. Asimismo, las áreas de identidad y autoestima eran las que, gracias a las pruebas de estimulación, habían presentado mayor evolución resiliente.

Por otro lado, esta primera experiencia nos permitió sumergirnos en una realidad tan compleja como desgarradora, que es la del maltrato y abuso de menores en nuestro país. Hospitales y clínicas públicas y privadas, e instituciones de nivel inicial nos abrieron sus puertas para conocer a fondo la cruda realidad del entramado en el que se encuentran inmersos aquellos que padecen traumas profundos. Como comentamos en apartado anterior, Ariel es un claro ejemplo de aquellos que silenciosamente sufren los avatares de una familia disfuncional, y además de las contradicciones de un sistema que “hace agua” en varios frentes.

También sacamos importantes conclusiones en torno al desarrollo de nuestra propuesta, como por ejemplo que las cuatro áreas en las que indagamos no eran suficientes para dar cuenta del complejo desarrollo resiliente, a la vez que comprendimos que era demasiado abarcativa la muestra utilizada. En efecto, desde el comienzo de nuestro trabajo abordamos dos

ámbitos de incidencia de casos de niños con traumas profundos: el hospitalario y el educativo. Como ya indicamos en párrafos anteriores, en su mayoría se trataba de casos de niños judicializados, lo cual dificultaba en gran medida el acceso al trabajo con ellos, en especial a los que accedíamos en el ámbito hospitalario. Muestra de ello es que para aplicar las pruebas solo podíamos hacerlo quienes perteneciéramos al ámbito de la salud, lo cual inhabilitaba el contacto de muchos de los alumnos que colaboraban con esta investigación, quienes a excepción de uno de ellos no pertenecían a dicho ámbito. Todo este contexto nos hizo replantearnos los ámbitos de trabajo de las muestras que utilizaríamos, razón por la cual en el segundo año de investigación trabajamos exclusivamente en el marco educativo.

A partir de la experiencia recolectada, emprendimos nuestro segundo año de trabajo circunscribiendo la muestra a estudiar a niños dentro del ámbito educativo, agregando una nueva área de exploración, la de Iniciativa, perseverancia y determinación. Fue gracias al libro de Sylvie Rousseau *La resiliencia* (2012) que desarrollamos esta quinta dimensión de análisis, entendida como aceptación de un desafío, el emprendimiento de una conducta y la firmeza en la decisión tomada. En paralelo, incorporamos un aspecto novedoso a nuestro trabajo, el de ICT4D⁵¹

ICT4D Information and Communication Technologies for Development: Tecnologías de la Información y de la Comunicación para el Desarrollo

Las ICT4D (*Information and Communication Technologies for Development*) es definida como una estructura tecnológica para la aplicación de herramientas y técnicas para el desarrollo, un auténtico campo multidisciplinario beneficiado por la investigación, la aplicación y el soporte académico del sector privado y de las agencias de desarrollo (Unwin, 2009).

El concepto ICT4D es relativamente nuevo, muestra de ello es que desde la década del 90 se registran un número creciente de actividades en esta materia, que van desde esfuerzos internacionales hasta iniciativas locales. Según Hamel (2010), el concepto ICT4D puede ser resumido como el uso de las TIC para alcanzar objetivos de desarrollo.

El origen del concepto se remonta al momento en el cual se advierte que la mayoría de los profesionales de la informática concentran su actividad profesional sirviendo a las necesidades de las corporaciones y de los individuos más favorecidos socialmente, con lo cual aumentan aún más la productividad de firmas que ya funcionan relativamente bien, o contribu-

51. *Information and Communication Technologies for Development: Tecnologías de la Información y de la Comunicación para el Desarrollo*

yen al desarrollo de los ciudadanos mejor posicionados. En igual sentido, Heeks (2009) afirma que los problemas más importantes que afronta nuestro mundo actual —desde el cambio climático hasta las enfermedades, pasando por el agotamiento de recursos naturales— parecen dar prioridad a la aplicación de las TIC dirigidas a esas clase sociales más favorecidas, antes que a los pobres del planeta, quienes son los que sufren en mayor medida dichas situaciones adversas. El mencionado autor afirma que en un mundo globalizado los problemas de los pobres de hoy pueden convertirse en los problemas de aquellos que se encuentran en la cima de la pirámide social, lo cual —y de existir una decisión en dicho sentido— llamará la atención de todos para acercarnos más a un sistema de equidad y mejora de las condiciones de vida.

Por causa y efecto de la intervención de las grandes corporaciones, que son las que en definitiva ostentan económicamente el negocio de las TIC, estas han quedado atrapadas en una inmensa paradoja: son pensadas para contribuir al desarrollo y la mejora del potencial humano, pero a pesar de ello refuerzan las políticas de exclusión y sometimiento de los más desposeídos. En igual sentido, Avgerou (2010) afirma que los países en desarrollo están en desventaja en relación con las innovaciones en materia de TIC, lo que trae como consecuencia la noción de “división digital”, y que se traduce en una nueva forma de desigualdad. A raíz de ello, los profesionales posicionados con las ICT4D entienden que la tecnología por sí misma no puede contribuir al desarrollo humano, ya que lo que en una última instancia hace la diferencia en la vida de la gente es el uso específico de la tecnología y su extensión para ayudar a las comunidades y a los individuos a alcanzar sus objetivos de desarrollo (Hamel, 2010).

Consecuentemente, cada vez más las TIC son vistas como una herramienta para el desarrollo, lo cual impone un abordaje de enfoque cualitativo y no solo cuantitativo. Como resultado, en lugar de enfocarse en extender el acceso a las TIC, un número creciente de personas implicadas se está concentrando en la forma en que pueden ser usadas para reducir la pobreza y alcanzar objetivos de desarrollo (Uimonen, 2003), ya que la vida económica, social y política en el siglo XXI será digital, y aquellos sin TIC serán excluidos.

Por lo antedicho, resulta evidente la necesidad de concentrar energías en el desarrollo de las ICT4D, entendidas como aquellas tecnologías para el bienestar general de la población, para lo cual Heeks (2009) remarca que hay tres acciones de desarrollo de las ICT4D:

- **Inclusión:** con el fin de mejorar oportunidades y servicios que cubran a todas las personas, incluyendo a los más desposeídos.
- **Habilitación:** apoyando las políticas o el contexto que mejorará la vida de los pobres.
- **Foco/focalización:** dirigidas específicamente a los derechos, intereses y necesidades de los pobres.

Como enfoque superador de los objetivos físicos de las TIC, los cuales fundamentalmente se centran en superar las limitaciones de las técnicas de información existentes, las ICT4D tienen una “agenda moral más profunda”, que busca fortalecer a los sujetos y a las comunidades aportando respuestas a preguntas complejas (Unwin, 2009).

No es de extrañar que tengamos la sensación de estar a las puertas de un auténtico cambio de paradigma acerca de la tecnología, como bien sostiene Hamel (2010), gracias en parte a que con contribuciones potenciales a la salud, la educación y la mejora en los ingresos, las TIC pueden aumentar las capacidades para el desarrollo humano, especialmente en mercados competitivos y en donde las políticas públicas y sus consecuentes inversiones estén pensadas para beneficiar a los más pobres.

Las ICT4D no ofrecen comida, agua limpia, salud, derechos civiles o paz, sin embargo, las tecnologías que facilitan las comunicaciones aumentan las habilidades de la gente para aprender e interactuar (Raiti, 2006) con las consecuencias colaterales que ello significa.

Por lo expuesto, no resulta extraño que el campo de las ICT4D esté creciendo, consolidándose y evolucionando, ganando en diversidad e interdisciplinariedad, especialmente durante la primera década del milenio, y en parte gracias a la proliferación de sitios reconocidos para la publicación y debates sobre sus avances (Gómez, 2013).

Resultados del segundo año

Como comentamos en más de una oportunidad, las pruebas que aplicamos fueron de dos tipos: por un lado las de medición, destinadas a conocer el grado de evolución resiliente en tres puntos clave del año escolar (al comienzo, promediando y terminando). Y por el otro lado el segundo tipo de pruebas, las cuales denominamos de estimulación, ya que como su nombre lo indica tienen por objetivo estimular el desarrollo resiliente.

Cerca del final del segundo año de investigación, pudimos arribar al conocimiento de aquellas estrategias de uso de herramientas TIC más apropiadas y útiles para los efectos resilientes. Los resultados señalan que las

pruebas que demostraron mayor evolución resiliente en cada una de las dimensiones son:

- **1ra dimensión: Autopercepción y el reconocimiento de las emociones y los sentimientos** Prueba 1.3.2: “El buscaemociones: ¿Cuándo lo sentí?”. Del 60% que se encontraba en el nivel bajo en las pruebas iniciales, no existe ningún caso en las finales no solo en el nivel bajo sino que tampoco en nivel medio.
- **2da. dimensión: Identidad** Prueba 2.1.1: “¿Qué conozco de mi contexto?”. El 50% de los casos ingresa en el nivel óptimo.
- **3era. dimensión: Autoestima** Prueba 3.1.1: “¿Qué me gusta de mis cosas?”. Única prueba que no posee registros ni bajos ni medios.
- **4ta. dimensión: Comunicación** Prueba 4.1.2: “¿Quiénes aparecen en mi cuento?”. El 100% de los casos evolucionó a los niveles muy alto y óptimo.
- **5ta. dimensión: Iniciativa, perseverancia y determinación** Prueba 5.1.2: “¿Cómo jugaría con estos elementos?”. Índices de mayor evolución resiliente: 80% de los casos que habían registrado mediciones iniciales dentro de niveles bajos logró en las pruebas finales abandonar dicho segmento.

Por último, si observamos el global de las cinco dimensiones utilizadas, estamos en condiciones de asegurar que de acuerdo con los resultados que arrojaron nuestras pruebas, aquellas que observaron mayor evolución son la 2da. (*Identidad*) y la 5ta. (*Iniciativa, perseverancia y determinación*). Resultó altamente estimulante observar lo acertado de incluir la 5ta. dimensión en este segundo año de trabajo, ya que los datos recogidos demuestran sobradamente el importante desarrollo resiliente que experimentaron en promedio todos los casos de la muestra. Resulta evidente el hecho de que las dimensiones que más evolucionaron fueron la 3ra. (96%) y la 5ta (91%), aunque ello de ninguna forma nos puede llevar a concluir que deben ser las áreas a trabajar en detrimento de las demás, sino por el contrario, se impone la necesidad de trabajar complementariamente unas con otras, dado que por lo revisado en el marco teórico el desarrollo resiliente no se efectúa de manera compartimentada ni aislada, sino que el estímulo en alguna de las dimensiones estimula a la vez a las otras. Todo ello nos permite asegurar que nuestras estrategias con TIC de desarrollo resiliente deben apuntalar de forma diferencial a cada caso.

Continuando con las conclusiones de nuestro trabajo, hemos aportado sobradas evidencias para asegurar que las pruebas son de gran beneficio

para el desarrollo resiliente, representando las TIC una herramienta central para dichos fines. Además, observamos que en todo momento los niños se mostraron motivados a utilizar TIC.

THIAGO: Un caso de evolución resiliente con TIC

En rigor, todos los casos evaluados durante nuestro segundo año de trabajo registraron una sensible evolución resiliente. No obstante ello, en este apartado queremos destacar un caso que sirva de ejemplo ilustrativo de evolución resiliente.

De acuerdo a la anamnesis y al relato de los docentes y directivos de la institución, Thiago (6 años) era un niño demandante, de aspecto prolijo, ordenado, quería llamar la atención hablando a los gritos o sobre sus compañeros cuando estaban opinando o respondiendo preguntas. Rápidamente se frustraba, se enojaba con facilidad, se cerraba, agredía sin motivo a compañeros tanto varones como nenas, no respetaba los límites, trasgredía las normas. Cuando se daban las indicaciones de los trabajos o se disponían a escuchar un cuento nunca miraba a quien narraba, ni se quedaba quieto o en posición atenta, pero a la hora de responder siempre era el primero en contestar aunque tuviera errores por no atender, y si se le daba lugar a lo que proponía, sonreía a sus compañeros demostrando que a pesar de no demostrar que estaba atento, lo estaba. Aún no lograba tener autonomía en la lecto-escritura, era silábico alfabético, al ver que la maestra estaba en situación colaborativa con algún niño se acercaba y solicitaba ayuda.

Asimismo presentaba dificultades en la dicción. Tenía vocabulario de adulto, jugaba al fútbol en la sociedad de fomento y muchas veces lo sancionaban por sus reacciones violentas.

En las horas especiales presentaba la misma dificultad en respetar las normas, en educación física era competitivo y trasgredía las reglas enojándose con los ganadores.

En el aula, habitualmente la maestra había logrado una relación positiva y colaborativa, utilizando menos palabras le hacía una advertencia y anticipaba con la mirada, mostrándole que debía contener o autocontrolar sus reacciones. Por declaraciones de la maestra, sabíamos que se trabajaba con la familia: se realizaban entrevistas para solicitar atención fonoaudiológica y continuar con el tratamiento psicológico que había realizado en años anteriores.

En cuanto a aspectos contextuales, los niños por lo general se alejaban de Thiago porque temían a sus reacciones. Habitualmente se quería sentar solo.

Luego de un año intenso de trabajo, se observaron claras muestras de evolución resiliente. Expresado en porcentajes:

- Evolucionó en el 100% de las pruebas del área 1 *Autopercepción y el reconocimiento de las emociones y los sentimientos*.
- Evolucionó en el 80% de las pruebas del área 2 *Identidad*.
- Evolucionó en el 100% de las pruebas del área 3 *Autoestima*.
- Evolucionó en el 75% de las pruebas del área 4 *Comunicación*.
- Evolucionó el 85% de las pruebas del área 5 *Iniciativa, perseverancia y determinación*.

A partir de aquellas mediciones, la maestra nos comunicó que parte de su desarrollo se veía reflejado en su conducta. Por un lado, comenzaron a gustarle los elogios que antes no toleraba, ostentaba mayor compromiso con la verdad y habían disminuido los enfrentamientos irrespetuosos para con ella y para con sus compañeros, aunque continuaba mostrando hostilidad ante otros adultos, teniendo que volver a llevarlo a la reflexión sobre las actitudes inaceptables. A su vez, la maestra observó mayor disfrute con la escritura y la lectura y más riqueza en el vocabulario, fortaleciéndose mecanismos de autocontrol. Por otro lado, un mayor reconocimiento de hechos violentos y su consiguiente resolución. También comenzó a utilizar la palabra como herramienta de entendimiento. Todo ello redundó en el cultivo de la amistad, en un pensamiento más positivo sobre sus posibilidades, y en el aceptar ayuda de otros, reconociendo sus errores como paso a superar lo que le costaba, y a pesar del fracaso volver a intentarlo.

A pesar de su gran evolución, la institución no consideró que era suficiente como para ser promovido al primer grado.

¿Qué saben, qué dicen y qué piensan los docentes de nivel inicial sobre resiliencia?

Gracias al trabajo realizado durante los dos años anteriores, en 2016 los miembros del grupo RESILTIC contábamos con un *background* suficiente como para reconocer, diseñar y desarrollar herramientas TIC utilizadas en beneficio de la resiliencia. También, corroboramos la importancia de contar tanto con el cuerpo docente como con el cuerpo directivo, para que aplicaran las estrategias con TIC destinadas a aquellos fines, de lo contrario, las posibilidades de que concretáramos nuestro objetivo eran prácticamente nulas. Vale decir que arribamos a la conclusión de que ni el mejor de los

diseños ni las herramientas más potentes pueden llegar a reemplazar la acción y el compromiso docente.

Todo ello motivó la necesidad de conocer qué saben, qué dicen y qué piensan los docentes de nivel inicial, primario y secundario acerca de resiliencia, tema central de nuestra investigación durante el año 2016.

A través de una muestra selectiva, se contactaron personalmente y vía correo electrónico a más de 600 docentes activos, de los cuales obtuvimos respuesta positiva de 106 casos de nivel inicial, primario y secundario de Ciudad de Buenos Aires, norte de la provincia de Córdoba y conurbano de Buenos Aires. El primer desafío que debimos afrontar era el de lograr una herramienta eficaz que lograra traslucir los tres ejes que buscábamos dilucidar:

- Lo que piensan los docentes: sus Contenidos áulicos en torno al fenómeno resiliente.
- Lo que hacen los docentes: sus Procedimientos dentro del aula vinculados a la resiliencia.
- Lo que dicen los docentes: sus Discursos en torno a lo que saben y hacen con la resiliencia.

En los tres ejes, se tomaron en cuenta tanto lo explícito como lo implícito y su correcta vinculación y coherencia entre lo que dicen, lo que piensan y lo que hacen los docentes.

De cada uno de esos 106 casos, recibimos un cuestionario completo, gracias a los cuales arribamos a los siguientes resultados.

Como primera apreciación, asoma como altamente significativo el hecho de que en su gran mayoría (74 personas sobre 106 encuestados, que equivalen al 69,8% de los casos), los docentes dicen conocer el concepto de resiliencia, pero dicho dato aislado no resulta suficiente para afirmar que efectivamente los miembros de nuestra muestra conocen todo lo concerniente a esta problemática. En efecto, consultados acerca de si habían recibido algún tipo de capacitación específica, quienes dijeron conocer el término aseguraron en su gran mayoría (71%) que no habían sido capacitados, lo cual –y teniendo en cuenta que no es un contenido obligatorio en el diseño curricular ni de los magisterios ni de los profesorados– nos conduce a preguntarnos cómo es que accedieron al concepto de resiliencia, y si lo hubieran hecho si lo hicieron a través de las fuentes correctas. En este sentido, del total que había aseverado conocer el término (74 casos) no hay una tendencia clara en cuanto a cómo accedieron a esta temática: 19 (25,7%)

lo hizo por una clase especial, otros 19 (25,7%) a través de otros colegas, 20 (27%) a través de medios masivos de comunicación social y 16 casos (21,6%) a través de otros medios.

Otro elemento que emerge disruptivamente es el hecho de que pese a asegurar que conocían y controlaban la problemática resiliente, la mayoría de ellos (57%) no aplicaba técnicas destinadas a tales fines.

Pese a lo antedicho, hay resultados que reflejan gran coherencia por parte de los casos con la problemática de desarrollo resiliente, como por ejemplo:

- Que el 58% que utilizaba técnicas de desarrollo resiliente lo hacía diariamente, y que el 19% lo hacía semanalmente.
- Que el 60% trabajaba en equipo con al menos otro integrante de la institución.
- Que el 43 % trabajaba habitualmente con técnicas narrativas, y que el 21 % lo hacía siempre.
- Que el 89,6% observaba y velaba por el grado de autoestima que poseían sus alumnos.
- Que el 40% terminaba habitualmente sus actividades pautadas, y el 44% siempre lo hacía.
- Que el 65% de los docentes se reconocía como un profesional que fomentaba el diálogo entre sus alumnos.

Mención aparte debemos hacer a aquello que fue definido explícita y/o implícitamente por cada uno de los miembros de nuestra muestra. Algunos casos dijeron no conocer lo que es el término resiliencia (en el global, 30,2% del total de la muestra), sin embargo y de acuerdo a las técnicas que utilizaban cotidianamente (el índice de sus acciones) sí estarían al tanto de las posibilidades del desarrollo resiliente. Por ejemplo, el 89% de los casos observaba la autoestima de sus alumnos, y conforme a la bibliografía de referencia este aspecto es esencial para el trabajo resiliente.

También emerge significativamente el dato de que el 95% de los consultados fomentaba el diálogo al menos habitualmente, que el 88% concluía las tareas comenzadas, y que el 64% trabajaba con narraciones. Tal cual lo expresado, esto daría cuenta de que en muchos casos, quienes dicen desconocer el término resiliencia utilizan técnicas resilientes elementales y muy positivas, estimulando áreas claves del desarrollo resiliente a través de la narratividad, la identidad, la autoestima o la conclusión de tareas. Para citar un ejemplo, podríamos decir que un caso de nuestra muestra que dijo no

conocer el término resiliencia, solía trabajar contemplando el estado anímico de los alumnos, que a su vez muchos de ellos acudían a él en busca de consejo, que estaba especialmente atento al tema de la autoestima, y que era flexible con respecto a las sanciones. Este como otros casos, ofrece muestras claras que manifiestan que trabajaba la resiliencia en el aula aunque desconocía lo que es teóricamente, y que no era consciente de ello, lo cual nos conduce a afirmar que muchos de los casos consultados se desenvuelven de manera atórica, intuitiva e inconsciente aunque acertadamente en torno al desarrollo resiliente.

Otro elemento destacable es que pese a que la mayoría de los docentes (89%) decían estar atentos a la autoestima y las emociones de los alumnos, cuando se les preguntaba acerca de cuáles son concretamente las emociones que más registraban, el caso que más citas hizo realizó seis: inseguridad, celos, envidia, alegría, asombro, curiosidad, siendo altamente significativo que la mayoría de los casos no remiten a más de dos o tres emociones. Este resultado nos aproxima a afirmar que entre lo que dicen (que prestan atención a las emociones de sus alumnos) y lo que efectivamente hacen existen incompatibilidades y contradicciones notorias.

Un dato relevante más es que la confusión con respecto a los detalles terminológicos en torno a la resiliencia parece acentuarse cuando se solicitaba especificidad y definiciones más precisas, ya que incluso algún caso aseguró que “no observa la autoestima pero sí las emociones” como si fuesen elementos de distintos ámbitos. El hecho de proceder de forma inconsciente e intuitiva por parte de los docentes, puede ser gravitante al momento de trabajar con técnicas resilientes, ya que como afirmamos en párrafos anteriores, proceder de manera implícita debilita los procesos educativos limitando el cambio conceptual entre otras importantes consecuencias (Temporelli, 2016).

Entre las acciones autoreferidas por los distintos casos, aquellas que se alejaban más de las propuestas resilientes son:

- “Corrijo a los nenes enfrente de sus compañeros”.
- “(...) el aula no es un espacio para el trabajo resiliente, para eso están los gabinetes”.
- “No saludo a los alumnos en otros ámbitos”.
- “(...) intento que el reto no les duela”.
- “Los corrijo delante de los demás”.
- “(...) si tienen un comportamiento inapropiado, los envío afuera de la clase”.

Todo esto nos estaría arrojando indicios de que más allá del conocimiento teórico acerca del fenómeno resiliente, sus acciones (en nuestro esquema conceptual correspondiente a “lo que hacen”) son las que presentaban mayor distancia con aquello que se plantea como vital y básico para el desarrollo resiliente. Siguiendo en orden decreciente con las áreas que mayor distancia presentaban con el desarrollo resiliente, observamos que “lo que dicen” y, por último, lo que se ajusta en mayor medida al proceder resiliente es todo lo concerniente a “lo que piensan”.

Según los datos relevados, “lo que piensan” los docentes se destaca como aquello que se ajusta en mayor medida al concepto de resiliencia, a pesar de lo cual lo hicieron de manera intuitiva, implícita e inconsciente.

En resumen, estamos en condiciones de asegurar que los docentes suelen enfrentar de manera implícita e intuitiva las problemáticas vinculadas con alumnos con traumas profundos y en riesgo de exclusión social, en gran parte por falta de capacitación específica destinada a tales fines. Aquello que piensan sobre resiliencia suele estar más ajustado al concepto de desarrollo resiliente que lo que dicen, y mucho más que lo que hacen, lo cual desvela una fuerte contradicción entre las tres unidades de análisis estudiadas. A su vez, poseen escaso control de sus estrategias resilientes, ya que mayoritariamente las emplean de forma intuitiva, atórica e inconsciente, lo cual redundaría en la falta de control y autorregulación por parte del profesorado. Todo ello no impide afirmar que la mayoría de los casos estudiados utilizan técnicas de este tipo.

A modo de epílogo

Luego de tres años de trabajo, estamos en condiciones de afirmar que las TIC empleadas de manera estratégica ofrecen opciones de desarrollo resiliente. A su vez, las áreas de mayor desarrollo son las de Autopercepción y el reconocimiento de las emociones y los sentimientos, y la de Autoestima, aunque todas las áreas evaluadas demostraron importante evolución resiliente.

Otro hallazgo interesante lo encontramos en las Tecnologías de la Información y de la Comunicación para el Desarrollo (*Information and Communication Technologies for Development*, ICT4D), entendidas como aquellas tecnologías diseñadas especialmente para el desarrollo humano y la ayuda a las comunidades y a los individuos a alcanzar sus objetivos de desarrollo, lo cual no deja de redundar en beneficio del segmento social en el que detectamos los principales síntomas de traumas profundos: niños en riesgo de exclusión.

Por último, somos conscientes de que con el aporte tecnológico no es suficiente, sino que existe la necesidad de contar con el imprescindible apoyo de toda la comunidad, básicamente los docentes y directivos de instituciones educativas. Por dicho motivo hemos analizado que los docentes asumen de manera implícita e intuitiva las problemáticas vinculadas con alumnos con traumas profundos y en riesgo de exclusión social, en gran parte por falta de capacitación, todo ello genera escaso control de sus estrategias resilientes, lo cual redundaría en la falta de control y autorregulación.

Referencias bibliográficas

- Ager, A. (2013). Resilience and childwell-being: Public policy implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54, 488–500.
- Avgerou, C. (2010). Discourses on ICT and Development. *Information Technologies & International Development*, 6(3), 1-18.
- Cyrułnik, B. (2005). *Los patitos feos*. Barcelona: Gedisa.
- Gómez, R. (2013). The Changing Field of ICTD: Growth and maturation of the field, 2000-2010. *The Electronic Journal of Information Systems in Developing Countries*, 58.
- Hamel, J. Y. (2010). ICT4D and the Human Development and Capabilities Approach: The Potentials of Information and Communication Technology. *United Nations Development Programme Human Development Reports*, 37, 1-73.
- Heeks, R. (2009). *The ICT4D 2.0 Manifesto: Where Next for ICTs and International Development?* Working paper series: Development Informatics Group. Institute for Development Policy and Management, 42, 1-33.
- Raiti, G. C. (2006). The Lost Sheep of ICT4D Research. *Information Technologies & International Development*, 3, 1-18.
- Temporelli, W (2016). *Cambio conceptual*. Buenos Aires: Estación Mandioca.
- Uimonen, P. (2003). *Digital Empowerment: Conceptual and Practical Guidelines DESO Strategy for ICT for Development (ICT4D)*. Sida Department for Democracy and Social Development. Disponible en: <https://bit.ly/2Fn3ozK>
- Unwin, T. (2009). Information and Communication in Development Practices. En T. Unwin, (ed.) *ICT4D: Information and Communication Technology for Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vanistendael, S. (2001). La resiliencia en lo cotidiano. En: Manciaux, M. (comp.) *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Madrid: Gedisa.

Los autores

1) Mag. Adrián Kohan

Titular de la cátedra de Investigación de Mercado en la Maestría en Comercialización y Comunicación Publicitaria de la USAL, donde también coordina el área de investigaciones en publicidad. Director de la consultora Gentedemente, dedicada a investigación de mercados y fenómenos de consumo. Master en Comunicaciones por la Universidad de Jerusalén, donde también obtuvo su B.A. en Filosofía Hebrea. Se especializa en tecnología, espiritualidad, estructuras sociales y la relación entre ellos.

(PI Código VRID 1404) ¿Qué importa de una escuela? Identificando los atributos, necesidades y expectativas que median la percepción de calidad y satisfacción de los padres sobre las escuelas privadas.

2) Dda. Adriana María Presa

Especialista en Docencia y Gestión de la Educación Superior (UNTREF). Especialista en Gestión Universitaria por la Organización Universitaria Interamericana (OUI). Magister en Políticas y Administración de la Educación (UNTREF) y doctoranda en Ciencias de la Educación (USAL). Autora de diversos trabajos sobre Educación, ha participado en la asesoría técnica sobre trabajos de acreditación, evaluación y planificación en diferentes universidades públicas y privadas de la República Argentina y América Latina. Docente de seminarios de grado y posgrado referidos a las mencionadas temáticas. Colaboradora Académica USAL.

(PI 1401) Consumo, Emociones, Políticas Sociales y Educación para el consumo: Programas de transferencias condicionadas y educación.

3) Lic. Adriana Rosenkranz

Graduada con honores en las carreras de Socióloga, Educación y en Trabajo Social por la Universidad de Jerusalén. Colabora con investigaciones académicas en la USAL y lidera equipos de investigación en la consultora Gentedemente, dedicada a la investigación de mercados y fenómenos de consumo.

(PI Código VRID 1404) ¿Qué importa de una escuela? Identificando los atributos, necesidades y expectativas que median la percepción de calidad y satisfacción de los padres sobre las escuelas privadas.

4) Dra. Agustina Corica

Doctora en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Magíster en Diseño y Gestión en Políticas y Programas Sociales de la FLACSO–Sede Académica Argentina. Licenciada en Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Es investigadora principal del Programa de Investigaciones de Juventud de la FLACSO sede Académica Argentina, programa en el que se desempeña como investigadora desde 2005. Docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, de la USAL y docente invitada de la Universidad de la República, Montevideo. Fue becaria de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica del Ministerio de Educación 2005-2006 y del CONICET 2008-2009. Ha sido asesora en la Dirección Provincial de Planeamiento Educativo en la Provincia de Buenos Aires. Actualmente becaria posdoctoral del CONICET 2014-2016. Su área de especialización está vinculada a las temáticas de educación y empleo, vínculos intergeneracionales, juventud y políticas públicas.

(PI Código VRID 1597) Itinerarios posibles o itinerarios probables: Un estudio sobre trayectorias educativas y laborales de jóvenes de distintos sectores sociales, egresados de la escuela media en Argentina.

5) Dra Angélica De Sena

Doctora Ciencias Sociales (UBA). Magíster en Metodología de la Investigación Científica (UNLa). Lic en Sociología (UBA). Directora de la Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social (ReLMIS). Directora Grupo de Estudios sobre Políticas Sociales y Emociones (GEPSE, <http://gepse-cies.blogspot.com.ar/>) del Centro de Investigaciones y Estudios Sociológicos (CIES). Investigadora Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA), del Observatorio Social (UNLaM) de la USAL. En la docencia se desempeña como profesora en el área de políticas sociales y metodología de la investigación, tanto a nivel de grado como de posgrado, en diversas universidades en el país (UBA, USAL, UNLAM). En el exterior brindó seminarios en la Università degli Studi di Milano-Bicocca, Università di Calabria. Universidad Columbia, Paraguay. Universidade Federal de Pernambuco, Brasil. Universidad Distrital Francisco José Caldas, Colombia.

(PI 1401) Consumo, Emociones, Políticas Sociales y Educación para el consumo: Programas de transferencias condicionadas y Educación.

6) Dda. Florencia Chahbenderian

Lic. en Economía (Facultad de Ciencias Económicas, UBA) y Doctoranda en

Ciencias Sociales (Facultad de Ciencias Sociales, UBA). Desde 2016 becaria CONICET (Beca de Finalización de Doctorado). Investigadora Adjunta del proyecto “Consumo, emociones, políticas sociales y educación para el consumo” dirigido por Angélica De Sena, Facultad de Ciencias de la Educación y de la Comunicación Social, USAL. Miembro del Grupo de Estudios sobre Sociología de las Emociones y los Cuerpos (IIGG-UBA, CIES), dirigido por el Dr. Adrián Scribano, y del Grupo de Estudios sobre Políticas Sociales y Emociones (IIGG-UBA, CIES), dirigido por la Dra. Angélica De Sena. Colaboradora en la Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social (ReLMIS) y Ayudante de Primera en Sociología de las Organizaciones (FCE- UBA), Cátedra Del Acebo Ibáñez.

(PI 1401) Consumo, Emociones, Políticas Sociales y Educación para el consumo: Programas de transferencias condicionadas y educación.

7) Dra. Mariana Colotta

Licenciada en Sociología, Universidad del Salvador (1995), Especialista en Metodología de la Investigación Científica, UNLA (2004) y Doctora en Ciencia Política, Universidad del Salvador (2010). Se desempeña actualmente como Decana de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad del Salvador. Profesora titular de Métodos y Técnicas de Investigación Social de la Facultad de Ciencias Sociales (USAL), Taller de tesis de la Maestría de Sociología Política Internacional (UNTREF) y Metodología y Taller de Tesis de la Maestría de Recursos Humanos de la Facultad de Cs Económicas (UBA). Es coordinadora del Área de Género del Instituto de Investigación en Ciencias Sociales (IDICSO) y participó como expositora en varios congresos nacionales y latinoamericanos sobre el tema. Autora y compiladora de trabajos sobre investigación científica y metodología.

(PI Código VRID 1401) Consumo, Emociones, Políticas Sociales y Educación para el consumo: Programas de transferencias condicionadas y educación

8) Lic. Sabrina Bujons

Licenciada en Comunicación Social por UCES y Master en Comercialización y Comunicación Publicitaria en USAL. Actualmente, trabaja en The Walt Disney Company en el área de televisión. Anteriormente se desempeñó en prensa, medios digitales y comunicación institucional. Participa y colabora en diferentes proyectos de investigación relacionados con la educación, el consumo y los medios de comunicación.

(PI Código VRID 1404)¿Qué importa de una escuela? Identificando los atributos, necesidades y expectativas que median la percepción de calidad y satisfacción de los padres sobre las escuelas privadas.

9) Dr. Walter Temporelli

Doctor en Psicología de la Educación, Diploma de Estudios Avanzados en Psicología Evolutiva y de la Educación, Máster en Investigación en Psicología de la Educación, Diploma de Estudios Superiores Especializados en Psicología de la Educación, en todos los casos en Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Barcelona, Universidad Rovira i Virgili, Universidad Ramón Llull, Universidad Lleida y Universidad Girona. Máster en Comunicación y Educación (UAB). Licenciado en Psicopedagogía (UNLZ). Realizador Cinematográfico y en video (EPA). Investigador y docente (UAB, UNC, USAL, UNM, UNPAZ). Director del Centro de Experimentación y Producción Audiovisual para la Formación, la Investigación y el Desarrollo (UNPAZ). Posee más de 30 años de experiencia docente en áreas tan diversas como la psicología, la filosofía, el audiovisual, la publicidad, el periodismo y las nuevas tecnologías aplicadas a la educación.

(PI Código VRID 1326) Uso y aplicaciones de TIC para el incremento de la resiliencia en el ámbito de la educación inicial

(PI Código VRID 1412) Estrategias de implementación de herramientas TIC para el desarrollo de efectos resilientes